

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS LARANJEIRAS
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO

DANILO MORAES LÔBO PINHEIRO

**ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM SERGIPE: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19**

LARANJEIRAS – SE
JUNHO/2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS LARANJEIRAS
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO

DANILO MORAES LÔBO PINHEIRO

ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM SERGIPE: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade Federal de Sergipe como
requisito para aprovação na disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sarah Lúcia A. França

LARANJEIRAS – SE
JUNHO/2021

DANILO MORAES LÔBO PINHEIRO

ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM SERGIPE: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade Federal de Sergipe como
requisito para aprovação na disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sarah Lúcia A. França

Aprovado em: 02/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sarah Lúcia Alves França
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Ítalo Cesar Montalvão Guedes
Universidade Federal de Sergipe

Prof. MSc. José Wlamir Barreto Soares
Instituto Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

A contemporaneidade do tema desenvolvido nesse trabalho implicou em dificuldades adicionais para analisar o processo em seu decurso.

Muitas pessoas contribuíram para atenuar essas dificuldades, e inicialmente é importante mencionar a orientadora dessa pesquisa, Prof^a. Sarah Lucia Alves França, cuja dedicação, colaboração, compreensão e perseverança sempre complementaram a pertinência das colocações inerentes à atividade de orientar.

Outra colaboração indispensável, diz respeito ao Prof. Ítalo Cesar Montalvão Guedes que participou de todas as bancas preliminares e trouxe sugestões para o engrandecimento da pesquisa.

Os agradecimentos se estendem ainda aos coordenadores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo sediados em Sergipe que disponibilizaram tempo para realizar entrevistas, responder e divulgar questionários a professores e estudantes: Prof. Luciano Vasconcelos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe), Prof^a. Flávia Saldanha (Faculdade Sergipana), Prof^a. Luciana Machado (Centro Universitário Estácio de Sergipe), Prof^a. Andrea Fontes (Faculdade AGES de Lagarto), Prof. Gabriel Franco (Universidade Tiradentes), Prof^a. Raquel Kohler (Universidade Federal de Sergipe) e Prof. Zilton Cavalcanti (Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe).

Vale ainda agradecer a contribuição de todos os professores e estudantes de Arquitetura e Urbanismo de Sergipe que responderam aos questionários e forneceram informações essenciais ao andamento da pesquisa.

A todos(as), muito obrigado!

“Eu espero que o mundo seja outro, e não este”.

Alysson Leandro Mascaro

RESUMO

Os efeitos da pandemia da COVID-19 na dinâmica social compreenderam a readequação global do sistema educacional, apesar de algumas instituições se posicionarem anteriormente contra o ensino a distância, em especial a Arquitetura e Urbanismo, por se tratar de um curso com várias disciplinas práticas e de reconhecimento do espaço local. Entretanto, frente a esse cenário pandêmico, o Ensino Remoto Emergencial foi a alternativa adotada para dar continuidade ao serviço do ensino nas universidades brasileiras. Diante disso, o objetivo deste trabalho consistiu em analisar a implementação do ensino remoto emergencial nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo de Sergipe no período da pandemia da COVID-19, uma vez consideradas as tradições vigentes nessa área do conhecimento e a imposição do distanciamento social que se evidenciou. Assim, para apuração do impacto desse ensino remoto emergencial nos cursos presenciais de graduação em arquitetura e urbanismo de Sergipe, foram realizados levantamento bibliográfico, normativo e documental, entrevistas e questionários com os coordenadores dos cursos, professores e estudantes que participaram desse processo. Nesse sentido, percebeu-se o planejamento para a adaptação do ensino presencial ao ensino remoto emergencial, as potencialidades e as dificuldades que implicaram em perdas e ganhos nesse processo.

Palavras-chaves: Pandemia COVID-19; Ensino Remoto Emergencial; Arquitetura e Urbanismo; Sergipe

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic effects on social dynamics included the global readjustment of the educational system, although some institutions previously positioned themselves against distance learning, especially Architecture and Urbanism, as it is a course with several practical and practical disciplines and local space recognition. However, in view of this pandemic scenario, Emergency Remote Education was the alternative adopted to continue the teaching service in Brazilian universities. Therefore, the objective of this study was to analyze the implementation of emergency remote teaching in university graduate courses in Architecture and Urbanism in Sergipe during the COVID-19 pandemic period, considering the current traditions in this area of knowledge and the imposition of distancing that was evidenced. Thus, to determine the impact of this emergency remote teaching in classroom courses in architecture and urbanism in Sergipe, a bibliographic, normative and documental survey, interviews and questionnaires were carried out with the coordinators of the courses, professors and students who participated in this process. In this sense, the planning for the adaptation of on-site teaching to emergency remote teaching was perceived, as well as the potential and difficulties that resulted in losses and gains in this process.

Keywords: COVID-19 Pandemic; Emergency Remote Education; Architecture and Urbanism; Sergipe

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Marcos históricos da Arquitetura e Urbanismo enquanto área do conhecimento científico.....	20
Figura 2. Portal da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em aquarela de Jean-Baptiste Debret.....	22
Figura 3. Marcos históricos da Arquitetura e Urbanismo enquanto área do conhecimento científico no Brasil.....	32
Gráfico 1. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo por categoria administrativa nos anos-base 1931, 1995 e 2018.....	34
Gráfico 2. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo por distribuição geográfica nos anos-base 1931, 1995 e 2018.....	34
Gráfico 3. Distribuição dos cursos de Arquitetura e Urbanismo por categoria administrativa.....	37
Quadro 1. Cursos de Arquitetura e Urbanismo autorizados a funcionar em Sergipe.....	48
Gráfico 4. Participação das IES de Sergipe na totalidade das vagas presenciais disponíveis.....	48
Figura 4. Episódios de aglomeração humana após a flexibilização das medidas de distanciamento social.....	55
Figura 5. Noticiário da crise sanitária em Manaus/AM.....	55
Figura 6. Casos confirmados e óbitos acumulados decorrentes de COVID-19 em Sergipe no período 04/2020 – 05/2021.....	57
Figura 7. Esquema da Matriz SWOT.....	63
Figura 8. Matriz SWOT aplicada à pesquisa de campo.....	64
Gráfico 5. Áreas de conhecimento lecionadas pelos professores participantes.....	71
Gráfico 6. Áreas de conhecimento lecionadas pelos professores participantes.....	72
Gráfico 7. Aspectos que interferem em disciplinas práticas.....	72
Gráfico 8. Aspectos que interferem em disciplinas práticas.....	73
Gráfico 9. Aspectos que interferem em disciplinas práticas.....	73
Gráfico 10. Aspectos que interferem em disciplinas práticas.....	73
Gráfico 11. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto.....	75
Gráfico 12. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto.....	75
Gráfico 13. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto.....	75
Gráfico 14. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto.....	76
Gráfico 15. Adequação de áreas de estudo ao ensino remoto.....	78
Gráfico 16. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto.....	78
Gráfico 17. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto.....	79

Gráfico 18. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto.....	79
Gráfico 19. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto.....	80
Gráfico 20. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE.....	81
Gráfico 21. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE.....	81
Gráfico 22. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE.....	82
Gráfico 23. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE.....	82
Gráfico 24. Condições de infraestrutura domiciliar.....	83
Gráfico 25. Condições de infraestrutura domiciliar.....	83
Gráfico 26. Capacitação docente para o ERE.....	84
Gráfico 27. Produtividade estudantil no ERE.....	85
Gráfico 28. Adaptação de atividade práticas de campo e de laboratório – Docentes.....	86
Gráfico 28. Adaptação de atividade práticas de campo e de laboratório – Docentes.....	86
Figura 9. Matriz SWOT aplicada à pesquisa de campo – revisada.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo por categoria administrativa e por distribuição geográfica nos anos-base 1931, 1995 e 2018.....	31
Tabela 2. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo e profissionais ativos nas Unidades Federativas com menor e maior volume.....	36
Tabela 3. Cursos de Arquitetura e Urbanismo presenciais instalados em Sergipe.....	47
Tabela 4. Cursos de Arquitetura e Urbanismo participantes da pesquisa e instalados em Sergipe.....	66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEA	Associação Brasileira de Educação em Arquitetura e Urbanismo
AM	Amazonas
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONASS	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
COVID	Coronavirus Desease
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FANESE	Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe
FASER	Faculdade Sergipana
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNA	Federação Nacional de Arquitetos e Urbanista
FeNEA	Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo
GERES	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
IAB	Instituto de Arquitetos do Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFS	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe
IGEO	Sistema de Inteligência Geográfica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIDOMPEDRO	Centro Universitário Dom Pedro II
UNIEVANGÉLICA	Centro Universitário de Anápolis
UNINASSAU	Centro Universitário Mauricio de Nassau de Aracaju
UNIT	Universidade Tiradentes
UNOPAR	Universidade Pitágoras
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA ANTES DA PANDEMIA NO BRASIL E EM SERGIPE	16
1 A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA NO BRASIL	16
1.1 A CONSOLIDAÇÃO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	16
1.2 A INSTALAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NO BRASIL	20
1.3 DEMANDAS RECENTES PARA A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA NO BRASIL	31
1.4 NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O ENSINO A DISTÂNCIA NA ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL	38
2 A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA EM SERGIPE: HISTÓRIA RECENTE	45
PARTE II – ENSINO DA ARQUITETURA E URBANISMO DURANTE A PANDEMIA: ESTRATÉGIAS E VIVÊNCIAS NO BRASIL E EM SERGIPE	49
3 PANDEMIA DA COVID-19, ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DOS ARQUITETOS E URBANISTAS: NOVAS DEMANDAS	49
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO	49
3.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE ARQUITETURA E URBANISMO DEMANDADO PELA PANDEMIA DA COVID-19	58
4 O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM SERGIPE EM TEMPOS DE PANDEMIA	62
4.1 METODOLOGIA APLICADA	62
4.2 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE ARQUITETURA E URBANISMO NAS IES EM SERGIPE	65
4.3 A PERSPECTIVA DOS DOCENTES QUANTO AO ENSINO REMOTO	70
4.4 A PERSPECTIVA DOS DISCENTES QUANTO AO ENSINO REMOTO	76
4.5 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERDAS OU GANHOS FACE A PANDEMIA	

DA COVID-19?	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE I	98
APÊNDICE II	100
APÊNDICE III	101
APÊNDICE IV	104

INTRODUÇÃO

O evento pandêmico da COVID-19, iniciado em 2020 com a disseminação do vírus SARS-CoV-II, introduziu alterações relevantes nos estilos de vida das pessoas ao redor do mundo. Os organismos multilaterais e as instituições científicas especializadas em saúde pública foram categóricos em recomendar medidas de higiene pessoal e de distanciamento social como instrumentos de desaceleração da contaminação até que fossem identificados os critérios de prevenção e/ou tratamento adequados à doença. Essas recomendações implicaram em alterações no funcionamento habitual das organizações, nas rotinas pessoais e familiares, e consequentemente, na dinâmica das cidades.

Um dos aspectos da dinâmica social afetado nesse contexto alcançou o sistema educacional vigente, em todos os níveis, predominantemente, condicionado à reunião de pessoas ao mesmo tempo e num mesmo espaço. Dessa forma, tornou-se imperativo naquele momento a suspensão temporária das atividades presenciais como contribuição para a contenção da pandemia.

Os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo foram especialmente afetados pela interrupção das atividades, pois, tradicionalmente, foram organizados sob a perspectiva da predominância das atividades práticas. A Resolução nº 2, de 17 de Junho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis a esses cursos, contempla a realização das atividades práticas como suporte à formação profissional do Arquiteto e Urbanista, de modo que as interações decorrentes proporcionem estímulo à elaboração criativa e às habilidades técnicas que compreendem os atributos da formação.

Com base na realidade apresentada e, inicialmente, sem perspectiva de determinação de prazo para a duração das restrições de convívio social, governos e instituições educacionais compreenderam razoável continuar a prestação do serviço de forma remota. Esse processo, que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE), levou em consideração a utilização das tecnologias de informação e de comunicação disponíveis para a garantia da prestação do serviço. O ERE teve a intenção de atenuar os danos e de assegurar a melhor qualidade possível nas ofertas curriculares.

A despeito das condicionantes estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de Arquitetura e Urbanismo também foram contemplados por ofertas curriculares remotas no Brasil e em Sergipe. As 8 instituições sergipanas que ofertam curso de

graduação em arquitetura e urbanismo presencial, dadas as peculiaridades que as alcançaram, em maior ou menor medida, após um prazo de interrupção maior ou menor, realizaram ofertas curriculares obrigatórias e/ou eletivas de forma remota ao longo do ano letivo de 2020. Essa súbita e prolongada modificação na rotina de ensino e aprendizagem de Arquitetura e Urbanismo em Sergipe despertou a necessidade de compreender as estratégias empreendidas e os resultados alcançados.

Diante do cenário apresentado, esse trabalho teve como objetivo geral analisar a implementação do ensino remoto emergencial nos cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo de Sergipe nos períodos letivos do ano 2020, alcançados pela Pandemia da COVID-19. Já os objetivos específicos consistiram em: 1) apurar as bases que consolidaram a formação profissional do Arquiteto e Urbanista no Brasil e em Sergipe de modo a revelar as possibilidades de adaptação das ofertas curriculares assim como os impedimentos; 2) pormenorizar as condicionantes da emergência de saúde pública que tumultuaram a dinâmica social vigente e que se tornaram elementos orientadores das possibilidades de ofertas curriculares de arquitetura e urbanismo na modalidade remota, uma vez apropriadas as novas demandas decorrentes da pandemia; e 3) identificar os benefícios e as deficiências do conjunto dos modelos efetivamente utilizados no ERE a partir da percepção da comunidade acadêmica sobre o desenvolvimento desse processo ocorrido nas IES sergipanas no ano letivo de 2020.

Para alcançar os objetivos traçados e atingir os resultados esperados desenhou-se quatro métodos de pesquisa: 1) levantamento bibliográfico; 2) levantamento de dados e documentos; 3) realização de entrevistas e 4) aplicação de questionários. Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico através de autores reconhecidos nacionalmente, o que permitiu uma investigação histórica da formação profissional do arquiteto e urbanista e revelou também informações sobre a evolução desse modelo no Brasil e em Sergipe a partir da coleta de dados em órgãos e instituições competentes. Para tratar sobre os efeitos da pandemia da COVID-19 e as demandas das escolas, apresentadas e recebidas diante desse evento, também foi realizado um levantamento bibliográfico, embora em volume mais restrito, o que é compreensível em razão da contemporaneidade do tema abordado.

A segunda fase da pesquisa, que compreende a análise sobre a implementação da modalidade remota nas ofertas dos componentes curriculares de arquitetura e urbanismo em Sergipe, contemplou a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os

diferentes espectros envolvidos na rotina da academia. As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021 com os representantes das instituições de ensino superior (os coordenadores dos cursos sediados em Sergipe) por videoconferência através da ferramenta Google Meet. Já os questionários anônimos, respondidos por professores que ministraram atividades acadêmicas de forma remota nessas instituições e por estudantes que cursaram componentes curriculares nas mesmas condições, foram aplicados através de link da ferramenta Google Formulários entre janeiro de 2021 e maio de 2021. O marco temporal verificado correspondeu ao(s) período(s) letivo(s) de 2020, total ou parcialmente ministrados de forma remota.

A elaboração do roteiro de entrevistas e dos questionários considerou a concepção da Matriz SWOT, por ser um instrumento capaz de apurar aspectos positivos e negativos indexados a partir de fatores internos e externos contemplados pela circunstância analisada. Em todos os casos, os questionários e entrevistas deveriam levar os participantes a evidenciar a prática adotada como positiva ou negativa para a formação em arquitetura e urbanismo, circunstancialmente afetada pela pandemia.

Entretanto, as dificuldades em abordar um tema no decorrer de seu desenvolvimento implicaram em limitações. As vezes manifestada pela impossibilidade de avaliação por parte de organizações educacionais envolvidas que não chegaram a completar um ciclo na modalidade remota, outras vezes por demandar informações sensíveis de empresas educacionais que, nessa condição, compreensivelmente, preservam a confidencialidade das estratégias que planejam. Ainda assim, considerou-se relevante abordar o tema e apurar as informações disponíveis para analisar os resultados do ERE na comunidade acadêmica, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

É importante destacar que o trabalho de pesquisa não se propôs a julgar a qualidade do ensino oferecido pelas IES sergipanas. O Ministério da Educação e seus órgãos auxiliares dispõem de competência regimental e instrumentos desenvolvidos com essa finalidade. A intenção aqui consistiu essencialmente em contribuir para as investigações sobre a formação dos Arquitetos e Urbanistas e identificar se os espectros envolvidos nesse processo aprovaram as adequações realizadas para a manutenção das ofertas curriculares.

Sendo assim, este trabalho de conclusão de curso foi dividido em duas partes e quatro capítulos. A primeira parte analisou a formação do Arquiteto e Urbanista no Brasil e em Sergipe antes da pandemia, já a segunda dedicou-se a analisar esse mesmo processo

diante do evento pandêmico. O primeiro capítulo da primeira parte tratou do histórico da formação a nível de Brasil e foi dividido em quatro partes: 1) os precedentes da consolidação da arquitetura e urbanismo como área do conhecimento; 2) a instalação e o desenvolvimento do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil; 3) as diretrizes curriculares nacionais vigentes nesse processo de formação e 4) uma abordagem sobre o ensino de arquitetura e urbanismo na modalidade a distância. O segundo capítulo procurou realizar essa mesma análise como forma de apurar os reflexos desses acontecimentos na realidade sergipana.

Já a segunda parte compreendeu o terceiro e o quarto capítulos. O terceiro capítulo foi dividido entre: 1) a descrição da pandemia e seus efeitos sobre a sociedade e 2) a tentativa de adequação do ensino de arquitetura e urbanismo a essa realidade (ERE). Já o quarto capítulo cuidou de analisar esse cenário no recorte geográfico que delimita o estado de Sergipe. Nesse momento, houve a tabulação e a interpretação das informações fornecidas por: 1) IES, 2) docentes e 3) discentes; além da descrição da metodologia utilizada e dos resultados alcançados.

Espera-se, dessa forma, que o resultado dessa pesquisa contribua para a reflexão sobre o processo de formação profissional do Arquiteto e Urbanista em Sergipe, em especial quanto a percepção de validade da comunidade acadêmica a respeito do ERE no período da pandemia da COVID-19.

PARTE I – A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA ANTES DA PANDEMIA NO BRASIL E EM SERGIPE

1 A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA NO BRASIL

A história da humanidade demonstra a relevância da arquitetura e do urbanismo para a formação social das civilizações nos mais diversos momentos históricos e espaços geográficos. De acordo com Vidigal (2010), até o final da Idade Média a transmissão do conhecimento em Arquitetura e Urbanismo ocorria dentro do canteiro de obras a partir de práticas empíricas em que os mestres mais experientes ensinavam aos aprendizes, sem que nesse processo houvesse uma consolidação formal dos métodos utilizados. Ainda segundo Vidigal (2010), desde então o desenvolvimento da geometria e das técnicas de desenho em perspectivas inauguraram a possibilidade do registro do projeto arquitetônico fora do canteiro de obras. Esse movimento permitiu a consolidação da arquitetura como área de conhecimento, e conseqüentemente, a possibilidade do ensino e da aprendizagem, embasados em métodos científicos e não mais a partir das práticas espontâneas ora vigentes.

Assim, esse capítulo analisa a história da formação profissional do arquiteto e urbanista, sendo consideradas relevantes três inflexões identificadas com a consolidação da arquitetura e do urbanismo como áreas do conhecimento a partir do final do período medieval. Esse procedimento será utilizado como instrumento para evidenciar o processo que resultou nas práticas de ensino/aprendizagem da atividade projetual vigentes.

Além disso, propõe-se a analisar a dinâmica da formação do profissional arquiteto e urbanista no Brasil desde a instalação dessa área de conhecimento no sistema educacional brasileiro até a consolidação dessa formação profissional a partir da realidade contemporânea, consideradas as normas que estabelecem as diretrizes curriculares vigentes. Por fim, foi importante considerar também a influência do ensino a distância na dinâmica da formação profissional em Arquitetura e Urbanismo.

1.1 A CONSOLIDAÇÃO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

Vidigal (2010) apresenta três pontos de inflexão que determinam a consolidação da arquitetura e do urbanismo enquanto área do conhecimento dedicada à formação

profissional do arquiteto e urbanista. A primeira foi decorrente do final da Idade Média, momento histórico em que as corporações de ofício, amparadas na articulação espontânea entre mestres e aprendizes, fomentavam um processo educacional baseado na transmissão empírica do conhecimento. Vidigal (2010) sustenta que essa relação de ensino/aprendizagem cedeu espaço para as manifestações acadêmicas iniciais, realizadas a partir de relações informais (não sendo ainda conveniente classificá-las como escolas), mas já distantes do canteiro de obras e valendo-se de técnicas de desenho para registrar antecipadamente as intenções construtivas. Esse movimento inaugurou a atividade de planejamento e permitiu o ensino do projeto arquitetônico, conforme se verifica a seguir:

No final da Idade Média a transmissão desse tipo de conhecimento passa pelo primeiro ponto de inflexão. Com o avanço da geometria e principalmente com o entendimento das técnicas de perspectiva, torna-se possível visualizar a solução para um edifício através do desenho, de modo mais próximo à realidade.

Com isso, o mestre construtor não necessariamente precisa estar no canteiro de obras para planejar a construção do edifício, ele pode desenhá-lo com antecedência, testar e verificar alternativas na busca da solução para o problema, antes de submetê-lo a execução.

Uma vez que essa tarefa pode ser realizada fora do canteiro, nada impede que o seu ensino também possa ocorrer num outro local. Dessa forma, a exemplo do que ocorre no ensino das artes, surgem as primeiras escolas onde se transmitem os conhecimentos do campo da arquitetura. (VIDIGAL, 2010, p. 54-55)

Vidigal (2010) discrimina a criação de escolas formais de arquitetura e urbanismo como o segundo momento histórico relevante à formação profissional do arquiteto e urbanista que avança para o século XVIII e foi marcado pela inauguração da *Beaux-Arts* (Escola de Belas Artes de Paris) em 1791. Forma consenso com Tavares (2015) na idéia de que a formação profissional do arquiteto e urbanista associada ao método da *Beaux-Arts* mantinha vinculação com o suprimento da demanda da nobreza por edificações suntuosas, capazes de demonstrar o poder do Estado francês e de seus serviços auxiliares. Vidigal (2010) e Tavares (2015) discriminam as referências estéticas clássicas como princípios norteadores da *Beaux-Arts*: a composição estética a partir da disposição dos volumes, simetrias, concepção formal, ornamentação elaborada, proporções matemáticas e geométricas e monumentalidade dominaram o repertório arquitetônico lecionado, vale ressaltar, em atendimento ao projeto político vigente. Tavares (2015) concluiu que

Segundo o arquiteto português Tiago do Vale (2010, p. 27), “Blondel defende que a beleza emerge de um conjunto de princípios ideais imutáveis”, baseado nas proporções matemáticas e geométricas em que a teoria tem um papel central na criação dos valores estéticos. Estes foram os princípios que regeram o ensino na Academia de Belas Artes. (TAVARES, 2015, p.124)

Vidigal (2010) e Tavares (2015) indicam que o primor pela representação gráfica das ordens clássicas orientava a metodologia acadêmica ora aplicada em *Beaux-Arts*, estritamente vinculada ao caráter artístico da formação. Essa orientação na formação promoveu um constrangimento adicional ao exercício profissional do arquiteto e urbanista. Vidigal (2010) argumenta que em paralelo às Belas Artes, uma outra área do conhecimento ganhou relevância. Tratava-se da engenharia e da consolidação da Escola Politécnica como espaço para a disseminação científica das dinâmicas construtivas. Sob essa perspectiva, Vidigal (2010) destaca que o exercício profissional do arquiteto vinculado ao empirismo do canteiro de obras e originário das corporações de ofício do final da Idade Média, ganhou restrições ao se dedicar aos apuros estéticos dominantes na *Beaux-Arts* e cedeu esse espaço ao exercício profissional do engenheiro, uma vez que

Com o intenso desenvolvimento tecnológico pós-revolução industrial, a profissão do engenheiro acaba preenchendo a lacuna de capacitação técnica nas grandes obras, papel do arquiteto até então. Acentua-se assim, a perda do saber construtivo por parte dos arquitetos, iniciada no final da Idade Média, quando o planejamento da obra deixa de ocorrer no canteiro e é multiplicada pela visão *Beaux-Arts* do arquiteto como artista. (VIDIGAL, 2010, p. 56-57)

Tavares (2015), da mesma forma, argumenta que a fundação da Escola Politécnica de Paris (1795), que formava arquitetos e engenheiros, concentrou-se no conhecimento da técnica construtiva como uma reação à metodologia das Belas-Artes e à sua dedicação aos aspectos estéticos e artísticos na formação do arquiteto e urbanista. As novas referências empreendidas pela França pós-revolucionária do final do século XIX já demandavam edificações de menor porte e mais atentas a funcionalidade, destoantes da concepção disseminada pela *Beaux-Arts* de que as partes do edifício estariam subordinadas às propostas de partido arquitetônico. Esses novos parâmetros de referência, influenciados pelos novos paradigmas políticos vigentes, já se mostravam conflitantes com a pureza da estética clássica e a disposição à monumentalidade apreciadas pela *Beaux-Arts*.

O mais importante, no entanto, para esta pesquisa é que Durand apresentou uma opção de ensino e uma metodologia que se confrontou ao domínio do método da Academia de Belas Artes. A Academia havia se alienado da realidade social, econômica e tecnológica e insistia na imitação. O método de ensino desenvolvido por Durand reproduz o pensamento racional e cartesiano predominante no seu tempo e procura dar um caráter científico à produção da arquitetura que, para ele, seria a arquitetura condizente com o momento político. (TAVARES, 2015, p. 134)

O alinhamento da formação profissional do arquiteto e urbanista às referências

estéticas das *Beaux-Arts* também foi percebida por Almeida (1999) que anunciou que

A vinculação do ensino de arquitetura à faculdade de belas-artes parece ter contribuído para uma diferente função da arte nesse ensino. As artes plásticas (por exemplo, a pintura e a escultura) deixaram de ser uma área de ensino complementar para se tornar central na formação do arquiteto. (ALMEIDA, 1999, p. 105)

O terceiro momento histórico que representou um novo paradigma para elaboração do conhecimento na área da arquitetura e do urbanismo, indicado por Vidigal (2010), data do século XX e foi marcado pela instalação da Escola Bauhaus. Ele coloca o modelo de ensino/aprendizagem empreendido pela Bauhaus como uma alternativa de ajuste de método capaz de promover a conciliação entre projeto e construção apresentados como elementos da composição arquitetônica. Para o autor, a Bauhaus teve o mérito de adequar a concepção do projeto arquitetônico às novas tecnologias disponibilizadas pelo desenvolvimento da industrialização oferecido à estrutura social vigente, amparada na reprodução do capital a partir do estabelecimento de novos padrões de consumo.

O ensino na Bauhaus procura unir projeto e construção na concepção da arquitetura. Os estudantes são estimulados não só a desenhar soluções, mas submetê-las à fabricação de protótipos e construção no canteiro de provas. Apesar do ensino na Bauhaus não prescrever que o arquiteto deve trabalhar no canteiro, estimula-se novamente o olhar sobre as questões construtivas, principalmente no que diz respeito ao uso dos materiais. (VIDIGAL, 2010, p. 57)

Tavares (2015) contempla o método empreendido pela Bauhaus a partir de uma crítica à formação tradicional do arquiteto baseada na *Beaux-Arts* e na proposta de uma revisão da atuação profissional dos arquitetos e urbanistas e dos engenheiros provocada pelas novas tecnologias construtivas disponíveis a partir da realidade industrial verificada na época. A inovação contemplada pela Bauhaus consistia em adicionar ao conhecimento das artes plásticas, as oficinas de prototipagem, as técnicas de desenho, industriais e construtivas, além dos conteúdos teóricos das tradições arquitetônicas. Era uma proposta que se pretendia como alternativa à formação artística do arquiteto e urbanista direcionada pela predominância da doutrina das Belas-Artes até então. Segundo a autora,

A criação da Bauhaus, para Gropius (1988, p. 30), era uma questão de “demarcar novamente a meta e o campo da atividade do arquiteto”, o que só seria possível através da formação de uma nova geração que tivesse o domínio dos novos meios de produção. Para esta tarefa se concretizar foi necessário reunir uma equipe colaborativa entorno do mesmo ideal. O objetivo da escola era criar um padrão de qualidade através de uma metodologia pautada na experimentação e aproximar o artista da realidade da produção. (TAVARES, 2015, p. 136)

A figura 1, a seguir, ilustra os marcos históricos descritos pelos autores ora citados como eventos relevantes para a evolução da formação profissional do arquiteto e urbanista.



Figura 1. Marcos históricos da Arquitetura e Urbanismo enquanto área do conhecimento científico

Fonte: Elaborado pelo autor. 2021

A partir da argumentação apresentada até aqui, é possível verificar que a crítica à formação do arquiteto e urbanista dominou o discurso estabelecendo um confronto entre o domínio da arte e da técnica construtiva. Essa dicotomia estabelecida, orientou a difusão do conhecimento e atribuiu perfis de formação definidos a partir da metodologia proposta pela escola utilizada como referência. Há que se considerar, entretanto, que o domínio da arte e/ou da técnica construtiva não esgotam o discurso sobre as metodologias disponíveis para a consolidação da arquitetura e do urbanismo como áreas do conhecimento fomentadas pelo ambiente acadêmico.

1.2 A INSTALAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NO BRASIL

Os antecedentes e as origens da instalação do ensino em Arquitetura e Urbanismo foram reunidos em um compêndio elaborado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA). Esse documento oficial pormenoriza tradições arquitetônicas que influenciaram a instalação do ensino/aprendizagem de arquitetura e urbanismo no Brasil, pautado pela formalidade que alcança a produção arquitetônica posterior à colonização portuguesa, a partir da valorização das tradições originárias da Europa Ocidental. Nesse sentido, é capaz de demonstrar como esse processo ignorou a produção arquitetônica brasileira aborígine, já existente antes do período colonial.

Considerada essa perspectiva, o compêndio elaborado pelo INEP (BRASIL, 2010) indica que a instalação do sistema educacional em arquitetura e urbanismo no Brasil sofreu duas grandes influências europeias: as tradições portuguesas e as tradições francesas.

O INEP (BRASIL, 2010) indica que as tradições portuguesas influenciaram a formação profissional do arquiteto no Brasil colonial direcionada para três áreas de concentração: a arquitetura religiosa, a arquitetura civil e a arquitetura militar. Segundo essa perspectiva, as formações arquitetônicas religiosa e civil, no território brasileiro, acabaram sendo praticadas em conjunto, a despeito de movimento semelhante não ter ocorrido na Europa. A transmissão do conhecimento arquitetônico no século XVI, ali descrito, seguia a metodologia empírica das corporações de ofício tradicionais do final da Idade Média, mas o processo de instalação da colônia brasileira precisava atender também às especificidades de sigilo e conservação do conhecimento preservado como um instrumento de poder pelas instituições religiosas mantenedoras. Segundo o INEP (BRASIL, 2010) essa adequação realizada no Brasil que, não raro, importou mestres religiosos, aconteceu porque

(...). Inicialmente, os oficiais da Colônia eram poucos em quantidade e qualidade. Sob constante monopólio, diversas atividades manufatureiras não podiam ser exercidas. Entre as permitidas, grande parte era realizada por trabalhadores escravizados, que não partilhavam das prerrogativas e das funções dos artesãos livres. Sendo assim, o poder das corporações resultou menor no Brasil do que em Portugal. (...). (BRASIL, 2010, p. 32)

Já sob a perspectiva da arquitetura militar, o INEP (BRASIL, 2010) compreende essa especialidade como um elemento da expansão do domínio territorial e da disputa do poder político em escala global, empreendido pelas grandes navegações e pelas guerras. A construção de empreendimentos militares, e, conseqüentemente, a formação de arquitetos especialistas vinculados ao poder político central na Europa (que ocupavam o cargo público de *Arquiteto-mor do Reino*), capazes de atender às demandas específicas de expansão e defesa territorial promoveu a transferência de profissionais para os territórios conquistados.

Essa realidade estabeleceu que

O método fora aperfeiçoado na Espanha e implantado em Portugal durante o reinado de Felipe II, e implicava no treinamento de três discípulos por mestre. No Brasil, logo foram instituídas as primeiras Aulas regulares de fortificação: a do Rio de Janeiro (1699), a de Salvador (1699), a de São Luís (1699) e a de Recife (1701). Em todos os casos, os professores militares atuavam conjuntamente com seus discípulos, lendo e discutindo os temas relacionados com a arquitetura e a construção; reproduzindo elementos de arquitetura ou desenhando fortificações, palácios, templos, aquedutos,

pontes etc.; e, muitas vezes registrando o conhecimento adquirido. (...). (BRASIL, 2010, p.35)

A análise historiográfica realizada pelo INEP (BRASIL, 2010) demonstra a influência da transferência da corte portuguesa para o Brasil na remodelação da formação profissional do arquiteto no início do século XIX. Esse estudo revela que as demandas arquitetônicas de suporte à posterior constituição política, econômica e cultural do Império aliadas à disponibilidade de profissionais originários da França que perderam espaço na academia francesa após a Revolução do século XVIII, orientaram a formação acadêmico-científica no Brasil da época a partir das referências da *Beaux-Arts*. Essa proposta foi manifestada oficialmente pela criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1816 (figura 2), posteriormente instalada como Imperial Academia de Belas Artes (1826) que demonstrou que

Com a presença da Corte no Brasil, foi necessário criar um sistema simbólico e funcional próprio e adequado. Esse sistema manifestou-se por meio da construção de edifícios monumentais, da modificação da arquitetura existente, do embelezamento urbano do Rio Colonial, do incentivo à atividade científica de conhecimento do país e do impulso às atividades culturais de grande alcance e ligadas à transferência de modelos europeus, como a organização da Capela Real, a fundação da Real Biblioteca, do Real Museu e do Horto Real; a criação do Observatório Astronômico; e a vinda da Missão Francesa, com o objetivo de aqui fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. (BRASIL, 2010, p. 44)

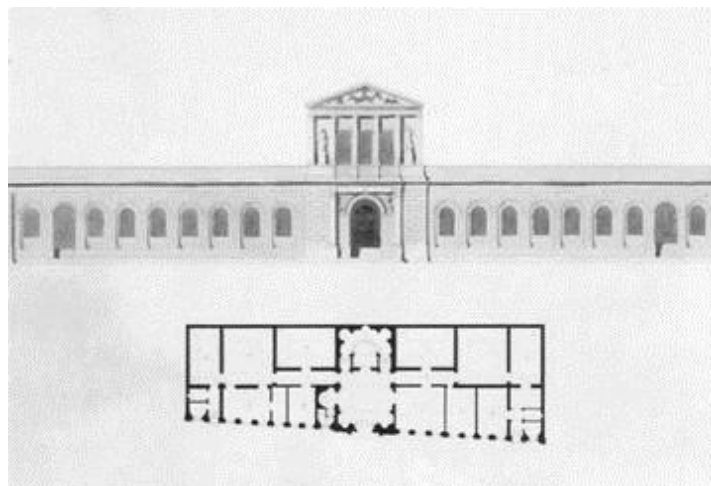


Figura 2. Portal da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em aquarela de Jean-Baptiste Debret

Fonte: Memória da Administração Pública Brasileira – Arquivo Nacional, 2016

Salvatori (2008), identifica como marco formal para a instalação do programa de ensino da arquitetura e do urbanismo no Brasil, a inauguração do Curso de Arquitetura da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1826. Essa informação dialoga

com as diretrizes apuradas pelo compêndio elaborado pelo INEP/CONFEA (BRASIL, 2010) e contemporiza com as inflexões para a consolidação do conhecimento em arquitetura e urbanismo pela Academia, relatados por Vidigal (2010) e Tavares (2015), aqui citados anteriormente.

Segundo Salvatori (2008), a instalação da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro (assim batizada no período de instalação do Império do Brasil), posteriormente denominada Escola Nacional de Belas Artes (já no período republicano), foi a única escola brasileira a formar arquitetos ao longo de, pelo menos, cinquenta anos. Salvatori (2008) afirma que esse momento inicial da formação de arquitetos brasileiros foi incentivado para a prestação de serviços à recém-instalada corte portuguesa que demandava equipamentos inexistentes nos incipientes centros urbanos brasileiros da época.

(...). Durante todo o século XIX, essa Academia/Escola formou um número reduzido de arquitetos, mas, a partir de princípios do século XX, começou a receber estudantes de estratos sociais mais cultos, atraídos pelas oportunidades que o desenvolvimento econômico proporcionava. Um sintoma da mudança das condições de trabalho foi a criação de diversos cursos de Arquitetura em novas escolas de Engenharia ou Belas Artes, nas principais cidade do país, a partir do final do século XIX. (...). (SALVATORI, 2008, p. 53)

Trata-se, portanto, neste momento, do alinhamento da formação dos arquitetos e urbanistas do Brasil do século XIX, orientada pela doutrina vigente e disseminada pela *Beaux-Arts* francesa, aos valores políticos, econômicos e culturais que a sustentavam. O estudo desenvolvido pelo INEP (BRASIL, 2010) informa que esse paradigma foi alterado já no período republicano brasileiro do final do século XIX após a fundação da Escola Politécnica de São Paulo que instituiu a figura do profissional engenheiro arquiteto (1896), movimento que não prosperou, tendo esses cursos sido incorporados pelos cursos de engenharia civil em momentos posteriores.

O século XX marcou o sistema educacional brasileiro com remodelações mais rápidas e mais frequentes e isso tornou possível adequar a dinâmica da formação profissional do arquiteto e urbanista à estrutura social dominante em momentos diferentes. A primeira delas data de 1920, quando o Decreto nº 14.343 de 07 de Setembro de 1920 instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Segundo este ato normativo, a primeira universidade brasileira foi constituída a partir da reunião das já existentes Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Como é possível constatar, a Escola Nacional de Belas Artes, também sediada no Rio de Janeiro e uma das poucas instituições dedicadas a formação profissional do

arquiteto e urbanista, não foi incluída na constituição inicial da universidade.

Ainda segundo o INEP (BRASIL, 2010), o início do Governo Getúlio Vargas e as perspectivas do Estado Novo (1930) no que se refere ao projeto nacional desenvolvimentista de estímulo à industrialização de substituição de importações em detrimento da hegemonia da monocultura do café, então vigente, promoveu mudanças estruturais no sistema educacional superior brasileiro. No que alcança a formação do arquiteto e urbanista, esse mesmo trabalho, indica que as reformulações mais relevantes foram iniciadas por Lúcio Costa na oportunidade de sua nomeação para Diretor-Interventor da Escola Nacional de Belas Artes em 1930.

(...). Para tanto, suprimiu conteúdos, como os de história natural; adotou uma orientação modernista em detrimento da academicista; criou novas disciplinas; e afastou professores e contratou outros (...). Cabe registrar ainda, pela relevância que apresentaria para a futura atuação e nomenclatura profissional e consequentemente para a área de ensino, que “[...] foi nesta reforma que se incluiu a cadeira de Urbanismo, antes desconhecida da maioria.” (BITTAR, 2009). (BRASIL, 2010, p. 56)

A inclusão da Escola Nacional de Belas Artes como unidade da Universidade do Rio de Janeiro concretizou-se com o Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931 que vinculou o ensino dos cursos de Arquitetura e de Pintura e Escultura à universidade. A despeito dessa associação formal à vertente artística do ensino universitário pelo Decreto acima, o mesmo ato normativo estabelece que “Art. 226. O curso de arquitetura visará o preparo técnico, científico e artístico, indispensáveis aos exercícios da profissão de arquiteto” e enuncia uma estrutura curricular com disciplinas de tecnologia construtiva, além das disciplinas de teoria, história e artes aplicadas.

Sobre esse novo formato da formação profissional do arquiteto e urbanista e alinhado à vanguarda evidenciada pela Bauhaus, Almeida (1999) defende que

A questão levantada por Lúcio Costa (relacionamento entre a dimensão plástica, técnica e científica do ensino de arquitetura) adquire outra dimensão quando considerada a instituição universidade. Nessa instituição, a antiga dicotomia (entre o ensino de arquitetura na faculdade de belas artes e na politécnica) perde sentido. A diversidade de ramos de ensino da instituição amplia o horizonte do estudante de arquitetura. Assim, esse curso tem maiores possibilidades de estabelecer novas parcerias, e o ensino de projeto adquire novas dimensões. (...). Outra implicação compreende a mudança do significado de projeto. (ALMEIDA, 1999, p. 105)

A última reformulação universitária ocorrida no período do Estado Novo (1930-1945) foi realizada através da Lei nº 452, de 05 de Julho de 1937 que organizou a Universidade do

Brasil. Essa lei, além da alteração do nome institucional, cuidou de organizar geograficamente as unidades universitárias estabelecendo um perímetro para localização de sua estrutura em uma cidade universitária. Entretanto, não alterou a estrutura de formação estabelecida pelo Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931, não tendo relevância para os objetivos desse trabalho. O resultado desse movimento foi que

Do ponto de vista do ensino da Arquitetura e Urbanismo no Brasil, já nas primeiras décadas do século XX, observava-se um descontentamento entre profissionais e estudantes dos cursos voltados para formação em Arquitetura e Urbanismo no interior das escolas de Belas-Artes ou de Engenharia. (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 62)

Ao longo do período do Estado Novo, a expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino de arquitetura e urbanismo ocorreu nas diversas regiões do Brasil (predominantemente orientadas pela estrutura curricular da Escola Nacional de Belas Artes, vigente desde 1931), acompanhada da regulamentação do exercício profissional em 1933 e da criação da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil desvinculada da tradicional Escola Nacional de Belas Artes em 1945 (BRASIL, 2010). Portanto,

Com a consolidação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e com a maturação e divulgação do ideário da Arquitetura Moderna no Brasil, a luta pela adoção de um currículo mínimo como base para uma formação unificada em nível nacional incorporou diversas reivindicações relativas ao ensino e também à prática profissional, já então regida pela legislação federal que passou a regulamentar as atribuições e o exercício profissional. (BRASIL, 2010, p. 62-63)

De acordo com Salvatori (2008) a reação à predominância do modelo curricular da Faculdade Nacional de Arquitetura só aconteceu em 1962 com a aprovação do primeiro currículo mínimo de ensino em arquitetura e urbanismo pelo Conselho Federal de Educação que deveria orientar o programa de ensino em todas as escolas do país. Ao mesmo tempo que esse requisito curricular definia a formação mínima do arquiteto e urbanista tanto em qualidade (conteúdo) quanto em quantidade (carga horária), permitia que cada escola organizasse sua estrutura de acordo com as especificidades locais, além de priorizar uma formação generalista e uniforme em território nacional. Desse modo,

(...). Abandonava-se a era dos modelos curriculares, para ingressar numa etapa de autonomia em que as escolas poderiam desenvolver suas peculiaridades e organizar-se livremente, respeitadas as disposições do CFE. Uma dessas era a destinação de metade do tempo mínimo de formação (3.600 horas-aula, distribuídas em dez semestres letivos) às atividades de projeto, definido, nessa época, como produto típico da atividade do arquiteto. (SALVATORI, 2008, p. 73)

Santos Júnior (2013, p. 72) resume a proposta político-pedagógica do currículo mínimo de 1962 ao considerar o caráter dualista que tinha a intensão de “por um lado, garantir a manutenção da profissão do arquiteto e urbanista como uma habilitação única em todo o território nacional e, ao mesmo tempo aceitar a incorporação de tradições culturais regionais (...)”. Entretanto, as perspectivas levantadas nesse currículo mínimo foram limitadas pelas restrições políticas e sociais impostas a partir de 1964 pelo golpe militar e pela Reforma Universitária promovida em 1968 para a adequação da estrutura universitária ao regime político vigente. Assim, Fávero (2006, p. 34) relaciona que

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o sistema departamental constitui a base da organização universitária, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. (...).

No âmbito da reformulação do currículo mínimo vigente em 1962 para o curso de arquitetura e urbanismo, o INEP (BRASIL, 2010, p. 68) considera que a reforma universitária apresentou retrocessos a partir do momento em que a adequação da “formação desenvolvida nas escolas às especificidades do exercício da profissão e da atuação do arquiteto e urbanista na própria sociedade” foi superada pela Reforma Universitária de 1968 e pela elaboração de um novo currículo mínimo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 1969.

Esse entendimento partiu da premissa de que o conteúdo e a carga horária estabelecidos no currículo mínimo consistiam em um núcleo de matérias a serem desdobradas em disciplinas que poderiam ser cursadas em unidades universitárias diversas como uma forma de adequação “às novas formas de organização da universidade propostas na Reforma Universitária” (BRASIL, 2010, p. 69). O epicentro dessa crítica ao currículo mínimo de 1969 reside, entretanto, na perspectiva tecnocrática e padronizadora, “indiferente às dinâmicas de mudanças de procedimentos didático-pedagógicos em andamento nos cursos.” (idem), consistindo-se em uma perspectiva formal para o incremento de cursos privados em que

O crescimento exponencial dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, mais do que uma resposta efetiva aos problemas urbanos, espaciais e ambientais apontados, expressou na área os resultados das políticas e estratégias governamentais adotadas para a educação superior. O núcleo central da política de expansão do ensino superior então adotada, a Reforma

Universitária de 1968, consistia na ampliação do número de vagas na universidade com o mínimo de comprometimento do Estado com os custos subsequentes. (BRASIL, 2010, p. 70)

Santos Júnior (2013, p. 74) apropria as repercussões do golpe de 1964 ao ensino de Arquitetura e Urbanismo a partir da “repressão imposta pelo regime militar à universidade que atingiu duramente o ensino de Arquitetura e Urbanismo, com a prisão de estudantes e professores, a cassação de docentes e a interrupção do vigoroso processo de mudanças que ocorria em importantes escolas do país.”.

A adequação da formação do arquiteto e urbanista proposta pela Reforma Universitária de 1968 foi compreendida por Gutierrez (2013) como três direcionamentos demandados pelo Estado após o golpe militar de 1964: 1) o favorecimento à expansão do ensino privado em detrimento da universidade pública; 2) o incremento da oferta de mão de obra para o mercado a fim de dar garantias às expectativas desenvolvimentistas propostas; e 3) a neutralização de agremiações estudantis que fomentavam movimentos subversivos. Esse redirecionamento da formação universitária, além de radical foi duradouro, tendo estabelecido a rotina do ensino superior por 25 anos e demonstrado o êxito pretendido uma vez que

A contabilidade exposta demonstrou que a Reforma Universitária teve sucesso na expansão das vagas com mínimo custo. (...). Esta estruturação universitária propiciou o desarranjo das faculdades e o desmantelamento dos movimentos estudantis. O caráter empresarial também ficou estabelecido através do sistema de “créditos”, em substituição ao da carga horária. Terminologia que até hoje, apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, continua a pontuar os currículos das universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

O aumento de estudantes, especialmente na rede privada, foi realizado sem nenhuma preparação quanto às instalações, aos equipamentos e à qualificação dos professores. (...). (GUTIERREZ, 2013, p. 23)

A intimidade articulada entre os governos militares e as empresas educacionais foi revelada a partir da

(...) implantação da Reforma Universitária no auge repressivo da ditadura militar, aliada ao descaso e à omissão dos órgãos governamentais com a manutenção de padrões de qualidade adequados, acabou por transformar o ensino superior em produto mercadológico controlado por empresas educacionais.

(...).

Várias propostas de criação de cursos alternativos e mais flexíveis que os das faculdades tradicionais foram estruturadas pelas mantenedoras privadas para viabilizar a existência de novas escolas enquanto empreendimentos empresariais. (...). (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 77)

De acordo com o INEP (BRASIL, 2010), o paradigma de ensino em arquitetura e urbanismo instituído no período militar veio a ser modificado outra vez em 1994 quando foram estabelecidas novas diretrizes curriculares e o currículo mínimo para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Portaria MEC nº 1.770, 21 de Dezembro de 1994.

Esse ato normativo organizou o currículo mínimo em três eixos temáticos a ser cumprido em 3600 horas num prazo mínimo de cinco anos: 1) as matérias de fundamentação que compreendem as histórias da arte e as artes aplicadas, os estudos sociais e ambientais e os desenhos de representação; 2) as matérias profissionais que direcionam os campos de atuação profissional; e 3) o trabalho final de graduação. Com isso o regramento também retomou o perfil generalista de formação profissional vigente no currículo mínimo de 1962 (Portaria MEC nº 1.770, de 21 de Dezembro de 1994).

Além dos eixos temáticos, a nova legislação tornou obrigatório também em seu artigo quinto, a instalação de “laboratórios, maquetarias, salas de projeto, além dos equipamentos correspondentes” (BRASIL, 1994) e o acervo bibliográfico mínimo, considerados por Monteiro (2013), como elementos fundamentais para o bom funcionamento dos cursos e para o fomento da pesquisa à nível de graduação.

Perspectivas diferentes analisam a reformulação curricular dos cursos de arquitetura e urbanismo realizada em 1994. O estudo realizado pelo INEP (BRASIL, 2010) é otimista em relação ao novo modelo de ensino considerando que

Assim, a busca de novas alternativas ao modelo anterior, centralizado e rígido, foi substituída pela luta pela reformulação desse instrumento formal, mudança que passaria a ser vista como uma estratégia capaz de completar a difícil integração das práticas do ofício com o saber escolarizado da universidade, e possibilitar a homogeneização da qualificação profissional nos vários pontos do país.

(...).

As diretrizes curriculares de 94 para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, ao encerrar a vigência do currículo mínimo de 69, reavivaram o debate que sempre esteve presente nos momentos significativos para a formação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil. (BRASIL, 2010, p. 85-86)

Já Salvatori (2008), numa outra leitura dos fatos considera que

(...). Contraditoriamente, mas, certamente, devido à participação de entidades com interesses corporativos, foi incluído conteúdo que definiu o perfil profissional com base nas competências no mercado de trabalho. Essa tentativa de regular a oferta fica mais clara na nova versão publicada

em 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CES-CNE 6/2006), nos quais se especificam competências profissionais mínimas, que deverão estar, agora, explicitamente contempladas pelos projetos pedagógicos dos cursos. (SALVATORI, 2008, p. 74-75)

Santos Júnior (2013) considera que a Portaria MEC nº 1.770, de 21 de Dezembro de 1994 contou com a articulação de profissionais, professores e estudantes de Arquitetura e Urbanismo, o que foi possível após a redemocratização. Considera ainda que a “retomada da organização e discussão da área de ensino iria desembocar posteriormente nos seminários que deram forma à proposta das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, consolidada no texto da Portaria nº 1.770, editada em 1994.” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 66). Procura evidenciar, portanto, que a nova proposta curricular normatizada foi resultado da demanda da categoria profissional, naquela oportunidade, e de sua articulação política.

A partir dessa perspectiva, Santos Júnior (2013) relaciona como eixos direcionadores para a atualização das Diretrizes Curriculares de 1994: 1) as questões relativas à Reforma Urbana e a atuação profissional do arquiteto e urbanista nesse contexto; 2) a desregulamentação das profissões; 3) o posicionamento contrário à exigência de exame de ordem para a categoria profissional. Observa que os sucessivos esforços empreendidos para a reforma do currículo mínimo suplantaram “a luta pelo estabelecimento de uma concepção própria da educação escolarizada do arquiteto e urbanista, capaz de resgatar e atualizar os fundamentos históricos da profissão” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 86).

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, art. 53, inciso II tornou obrigatória a existência de diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação. De acordo com Monteiro (2013), após as discussões realizadas pelas instituições de ensino superior, pelos conselhos e associações profissionais e pela Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, foi publicada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação a Resolução nº 6, de 02 de Fevereiro de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Monteiro (2013) aponta que o longo prazo de discussões (1996-2006) foi resultado das divergências políticas que pretendiam flexibilizar as exigências quantitativas da infraestrutura mínima necessária para a aprovação dos pedidos de abertura de cursos novos, a despeito de a proposta encaminhada ao Ministério da Educação manter a essência do conteúdo da Portaria MEC nº 1.770, de 21 de Dezembro de 1994 e ter contemplado

(...). Os temas apontados na ordem ministerial – perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação modular dos cursos, estágios, atividades complementares, conexão com a avaliação institucional (...). (idem, p.99)

Em síntese, a inovação realizada pela Resolução nº 6, de 02 de Fevereiro de 2006 foi a inclusão do estágio curricular supervisionado como elemento obrigatório à formação de arquitetos e urbanistas, manifestado em seu artigo segundo. Diante dessas alterações realizadas, o estudo do INEP (2010) revela que

Das quinze cadeiras então ofertadas (em uma ou duas partes), apenas uma foi de fato suprimida, a de Artes Aplicadas (que tratava das artes menores: mobiliário, vitrais, cerâmica etc.); seis perderam autonomia e seus conteúdos foram incorporados como fundamentos para outras disciplinas (matemática, física, resistência dos materiais, geometria descritiva, modelagem e legislação); três foram reagrupadas (arquitetura analítica, estilo e elementos da construção); e seis mantiveram-se desde 1931. Fazem parte desse núcleo os conteúdos de: 1. história das artes; 2. desenho; 3. teoria da arquitetura; 4. materiais de construção; 5. projeto (com diferentes denominações) e 6. sistemas estruturais. A esses seis somou-se – desde o primeiro currículo mínimo adotado em 1962 – o conteúdo de estudos sociais e econômicos. (BRASIL, 2010, p. 97)

Em 17 de junho de 2010 o Ministério da Educação promoveu alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo com a publicação da Resolução nº 2/2010. A estrutura desse novo ato normativo, em vigor ainda nos dias de hoje, conserva conteúdos já previstos pela Portaria MEC nº 1.770, de 21 de Dezembro de 1994 e pela Resolução nº 6, de 02 de Fevereiro de 2006.

Entretanto, dentre as alterações mais relevantes, Monteiro (2013, p. 100) destaca que a possibilidade de que o trabalho de conclusão de curso fosse orientado por um professor da instituição de ensino superior, e não mais exclusivamente por um docente arquiteto e urbanista minimizou “a sua importância projetual, dentro das competências profissionais dos arquitetos e urbanistas.”. O autor considera que essa alteração normativa despertou um outro debate sobre a competência profissional do arquiteto e urbanista, até então muito vinculada à atividade projetual.

A figura 3, ilustra os marcos históricos descritos pelos autores ora citados como eventos relevantes para a evolução da formação profissional do arquiteto e urbanista no Brasil.



Figura 3. Marcos históricos da Arquitetura e Urbanismo enquanto área do conhecimento científico no Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Os eventos históricos narrados até aqui retratam a interferência da política de ocasião no sistema educacional brasileiro, inclusive no que diz respeito à formação profissional do Arquiteto e Urbanista. Os profissionais foram habilitados ao longo do tempo com formações diversas e vinculadas aos objetivos estabelecidos pelo governo vigente. É possível verificar, portanto, que no Brasil a política educacional refletiu orientações transitórias de governos e não um planejamento orientado pelo Estado.

1.3 DEMANDAS RECENTES PARA A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA NO BRASIL

Os eventos acima descritos contribuíram para a configuração atual do sistema educacional da formação dos profissionais arquitetos e urbanistas, vigente desde a publicação da Resolução nº 2, de 17 de Junho de 2010. A análise desse ato normativo exige observar a regra primordial a que todas as instituições de ensino superior devem se submeter ao propor a formação profissional de arquitetos e urbanistas, que é de

assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e a valorização do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis. (BRASIL, 2010)

Uma vez estabelecidas as linhas gerais do perfil profissional pretendido, o projeto pedagógico definido no artigo terceiro da Resolução 2/2010, deve considerar metodologias que contemplem: 1) os objetivos gerais do curso; 2) as condições objetivas de oferta; 3) a interdisciplinaridade; 4) a integração entre teoria e prática; 5) as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; 6) a integração entre graduação e pós-graduação, se houver; 7)

o incentivo à pesquisa; 8) a regulamentação de normas específicas para o Trabalho de Curso; 9) o estágio curricular supervisionado e 10) as atividades complementares. Essas metodologias devem ainda estimular nos profissionais em formação, o apreço por: 1) qualidade do ambiente construído e qualidade de vida dos usuários; 2) respeito às necessidades sociais, culturais, estéticas e econômicas das comunidades; 3) equilíbrio ecológico e desenvolvimento sustentável; 4) valorização e preservação patrimonial da arquitetura, do urbanismo e da paisagem (BRASIL, 2010).

A Resolução nº 2/2010 definiu como currículo mínimo para formação do arquiteto e urbanista três grandes grupos de conteúdo: 1) os conhecimentos de fundamentação que compreendem Estética e História das Artes, Estudos Sociais e Econômicos, Estudos Ambientais, Desenho e Meios de Representação e Expressão; 2) os conhecimentos profissionais constituídos de Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo, Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo, Tecnologia de Construção, Sistemas Estruturais, Conforto Ambiental, Técnicas Retrospectivas, Informática Aplicada e Topografia; e 3) o Trabalho de Curso a ser realizado a partir de uma investigação técnico-científica obrigatoriamente relacionada com alguma das atribuições profissionais. A partir da definição do perfil de formação generalista do profissional, a Resolução nº 2/2010 atribuiu aos programas de pós-graduação *lato sensu*, as especializações profissionais demandadas pelo mercado (BRASIL, 2010).

A evolução histórico-política da formação profissional do arquiteto e urbanista, além das implicações qualitativas relacionadas aos conteúdos e métodos de ensino/aprendizagem utilizados, sofreu consequências quantitativas também (MARAGNO, 2013). A tabela 1, indica a relevância estatística das decisões políticas empreendidas ao longo do século XX sob esse aspecto, e as suas implicações na realidade atual. A metodologia utilizada para a análise desses dados consistiu em selecionar dois momentos históricos qualitativamente relevantes para o objetivo desse trabalho, e comparar às futuras implicações quantitativas das decisões tomadas.

ANO	Por Categoria		Por Região Geográfica					
	Público	Privado	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Distância
1931	7	0	0	0	7	0	0	0
1995	29	44	3	9	39	16	6	0
2018	71	561	36	110	282	138	53	13

Tabela 1. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo por categoria administrativa e por distribuição geográfica nos anos-base 1931, 1995 e 2018

Fonte: MARAGNO, 2013; INEP, 1996/2019

O ano-base 1931 foi utilizado por se referir ao período em que o curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola Nacional de Belas Artes foi integrado à composição da Universidade do Rio de Janeiro e foi utilizado como parâmetro pelas escolas instaladas até a instituição do currículo mínimo de 1962 como já foi mencionado anteriormente (BRASIL, 2019). Outro elemento importante considerado para essa seleção faz referência à abordagem de Maragno (2013) que indica a existência de sete cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil entre 1931 e a década de 1960, todos instalados em instituições públicas e localizados na região Sudeste.

Já o ano-base de 1995 foi selecionado por se tratar de momento imediato à publicação da Portaria MEC nº 1.770, de 21 de dezembro de 1994 e representar estatisticamente as repercussões da Reforma Universitária empreendida no período da ditadura militar, cujo programa de formação manteve vigência ao longo de vinte e cinco anos. O ano-base de 2018 retrata a realidade programática vigente pela Resolução nº 2, de 17 de Junho de 2010 e que foi predominantemente implementada após a redemocratização pela Portaria MEC nº 1.770, de 21 de Dezembro de 1994 (BRASIL, 2019).

A tabela 1 e os gráficos 1 e 2 podem ser analisados sob dois aspectos. Sob a perspectiva da categoria administrativa mantenedora dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é possível compreender que o Estado foi responsável pelo fomento inicial da atividade profissional do arquiteto e urbanista. A Reforma Universitária cumpriu os objetivos estabelecidos pelos governos militares de reverter essa tendência e incentivar a instalação de cursos mantidos por empresas educacionais privadas. A despeito de divergir no conteúdo da Reforma Universitária militar, o currículo mínimo vigente desde 1994 sintonizado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996 agudizou significativamente esse movimento de privatização da formação do arquiteto e urbanista (MARAGNO, 2013).

É possível também verificar que de 1931 a 2018 os cursos mantidos por instituições privadas partiram de uma proporção de 0% em 1931 para aproximadamente 89% das graduações em arquitetura e urbanismo instaladas no Brasil em 2018. Essa informação é ainda mais alarmante quando se percebe que os 11% de cursos mantidos pelo poder público em 2018 alcançaram esse número após um crescimento de aproximadamente 900% no mesmo período (tabela 1). O gráfico 1 revela o descompasso da participação das escolas de arquitetura e urbanismo públicas na formação profissional do arquiteto e urbanista.

Sob a perspectiva geográfica, os cursos de arquitetura e urbanismo inicialmente

concentrados nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, aos poucos desbravaram as outras regiões do Brasil. Apesar disso, a depuração dos dados da tabela 1 indica que em 2018 o Sudeste ainda concentrava aproximadamente 45% dos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros instalados (BRASIL, 2019). Esses dados revelam mais um aspecto dos desequilíbrios enfrentados pela sociedade brasileira e apresenta a dimensão do desafio para superá-los.

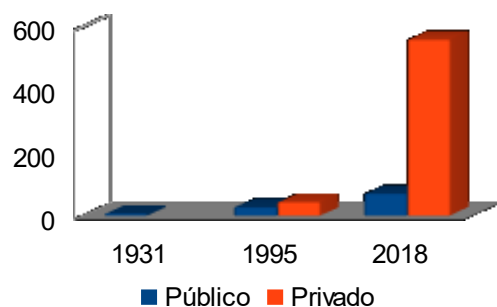


Gráfico 1. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo por categoria administrativa nos anos-base 1931, 1995 e 2018
Fonte: MARAGNO, 2013; INEP, 1996/2019

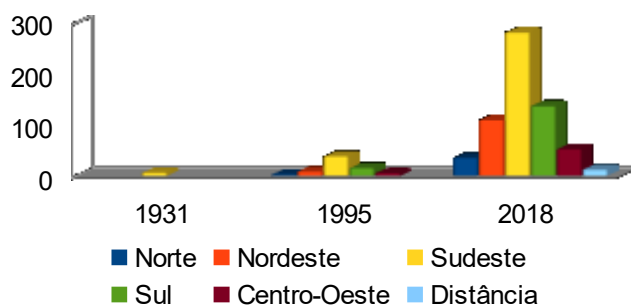


Gráfico 2. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo por distribuição geográfica nos anos-base 1931, 1995 e 2018
Fonte: MARAGNO, 2013; INEP, 1996/2019

Saviani (2010) argumenta que o movimento de crescimento do ensino superior no Brasil teve início em 1986 quando foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) pelo Ministério da Educação. O autor ainda alega que o GERES propôs como política educacional para o ensino superior a segregação entre universidades de pesquisa e universidades de ensino. Essa diferença permitiria que instituições universitárias dedicadas apenas ao ensino pudessem operar a um custo reduzido, adequado às lógicas do mercado. Essa ideia embrionária de mercantilização da educação superior frutificou após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que,

(...). Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre universidades e centros universitários. Em verdade os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessitava desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando seu caráter elitista. (SAVIANI, 2010, p. 11)

Marques e Cepêda (2012) identificam uma reedição do contrato social brasileiro a partir de 2003 que, apesar de conservar os aspectos vigentes naquele momento, invocou a responsabilidade do Estado no desempenho de políticas econômicas e sociais atribuídas pela Constituição Federal de 1988. No que alcança os serviços de educação superior, os autores relacionam a criação do plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007, a expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) de 1999 e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) de 2005 como elementos fundamentais para o crescimento da educação superior em seu volume. Marques e Cepêda (2012) classificam a expansão promovida pelo REUNI em quatro categorias: 1) quantitativa, com a criação vagas, cursos, campi e novas instituições; 2) geográfica, promovendo a interiorização das vagas e das instituições; 3) de acesso, com política de cotas e seleção diferenciada para grupos sociais específicos e 4) de funções, com estímulos a atividades regionais, sustentabilidade e consciência identitária.

Chaves (2010) atribui a expansão recente das vagas nas IES privadas ao PROUNI e ao FIES que financiaram essa atividade econômica privada com recursos públicos analisando, sob duas perspectivas preocupantes. Por um lado, o volume de recursos públicos disponibilizado incentivou a formação de uma atividade econômica potencialmente oligopolizada já que as empresas educacionais de grande porte concentraram as vagas abertas numa escala que as organizações de menor porte não conseguiram acompanhar e, por vezes, sucumbiram às aquisições ou fusões. Além disso, revela como esse processo precipitou a entrada das grandes empresas educacionais no mercado de capitais e agravou as implicações da mercantilização da educação superior. Por outro lado, Chaves (2010) identificou a desnacionalização da educação superior ocorrida a partir da aquisição de IES brasileiras por grupos educacionais estrangeiros empenhados em potencializar o lucro. Assim, considera que

Os lucros exorbitantes e a sua atividade no mercado de ações, entretanto,

não tem nenhuma relação com a qualidade de ensino. Afinal, não é este o objetivo. (...). Por outro lado, dados do INEP comprovam que grande parte dessas instituições não atende às exigências de um terço do corpo docente com titulação de mestres e doutores e em regime integral de trabalho, definidas na LDB. Com isso, a precarização da função docente acaba se refletindo na própria qualidade do ensino ofertado. (CHAVES, 2010, p. 495)

A tabela 2 apresenta os dados das unidades federativas brasileiras com menor e maior quantidade de cursos de graduação de arquitetura e urbanismo ofertados na modalidade presencial e atualizados até 14/01/2021. Esses dados foram coletados pelo CAU/BR, georreferenciados e disponibilizados para acesso público através do portal do Sistema de Inteligência Geográfica (IGEO). Em 14/01/2021 o IGEO identificou 729 IES com oferta de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil na modalidade presencial.

UF	IES	Profissionais	População
AC	3	642	837953
AP	3	755	783683
RR	2	223	527325
MG	86	15703	20617598
RJ	45	20358	16954964
SP	179	61209	43784014

Tabela 2. Quantitativo de cursos de Arquitetura e Urbanismo e profissionais ativos nas Unidades Federativas com menor e maior volume

Fonte: CAUBR/IGEO, 2021

É possível verificar na tabela 2 que mesmo após o processo de expansão do sistema educacional brasileiro, houve a concentração de cursos e de profissionais habilitados na região sudeste e em especial no estado de São Paulo que dispõe de mais do que o dobro de cursos de arquitetura e urbanismo em relação ao estado de Minas Gerais, que ocupa a segunda posição, e de quase noventa vezes mais que o estado de Roraima, que tem a menor quantidade (CAUBR/IGEO, 2021).

Comparando-se o volume de profissionais habilitados com a população dos estados analisados na tabela 2 é possível identificar a carência de Arquitetos e Urbanistas atuantes em Roraima. Enquanto em Roraima há 1 arquiteto e urbanista para cada 2365 habitantes, em São Paulo há 1 profissional habilitado para cada 715 habitantes. Essa comparação demonstra as implicações da desproporção que os limites da distribuição geográfica dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil impõem à sociedade (CAUBR/IGEO, 2021).

Em se tratando de IES privadas poder-se-iam considerar as estratégias de mercado como elemento causador dessa desproporção. Entretanto, verifica-se também que essa carência não foi suprida pelo poder público já que os dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (Cadastro e-MEC) apurados em 14/01/2021 atestam a inexistência de ao menos um curso de Arquitetura e Urbanismo mantido por IES pública no Acre, uma das unidades federativas com menor oferta (tabela 2) (CAUBR/IGEO, 2021).

O Cadastro e-MEC, em consulta de acesso público realizada também em 14/01/2021, indica a existência de 813 cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em funcionamento no Brasil até essa data. Desse total, o e-MEC classifica 50 cursos na modalidade de ensino a distância, todos vinculados a IES privadas e 67 cursos presenciais mantidos por IES públicas. Os cursos presenciais mantidos por instituições privadas totalizam no e-MEC 696 cursos em funcionamento. Esses dados, ilustrados no gráfico 3, revelam mais uma vez a predominância das instituições privadas na formação do Arquiteto e Urbanista no Brasil. Os cursos públicos que encerraram 2018 representando 11% do total, iniciam 2021 performando aproximadamente 8%, um decréscimo proporcional relevante neste intervalo de tempo (gráfico 3).

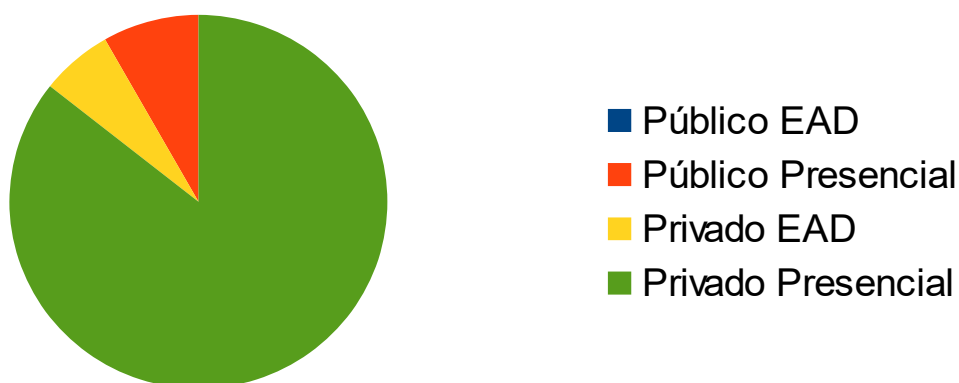


Gráfico 3. Distribuição dos cursos de Arquitetura e Urbanismo por categoria administrativa
Fonte: e-MEC, 2021

Dadas as condicionantes de cada período, em maior ou menor grau, desde a ditadura militar de 1964, os diversos governos brasileiros dedicaram-se a aumentar a participação do setor privado na educação superior. A acumulação histórica desse movimento nos cursos de Arquitetura e Urbanismo resultou na predominância das IES privadas e de seus projetos político-pedagógicos na formação do arquiteto e urbanista brasileiro contemporâneo.

1.4 NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O ENSINO A DISTÂNCIA NA ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL

Para Alves (2011), a modalidade de ensino a distância surgiu como uma alternativa para transmitir o conhecimento a um volume de pessoas incompatível com os processos de ensino e aprendizagem presenciais, e vencer obstáculos espaciais e temporais que restringiam o alcance dos processos de ensino então vigentes. Essas percepções, apesar de compreenderem os enunciados do sistema normativo que regulamenta o tema, desconsideram os fatores históricos, econômico-financeiros e sociais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

De modo análogo, Costa, Schaurich e Stefanan *et al* (2014), destacam o ensino presencial e o ensino a distância como modalidades de ensino e aprendizagem vigentes no Brasil contemporâneo. Consideram como principal diferença entre essas modalidades de ensino, os fatores espacial e temporal, ou seja, o fato do processo de aprendizagem ocorrer com professores e estudantes desfrutando um mesmo espaço ao mesmo tempo (ensino presencial) ou não (ensino a distância).

A regulamentação legislativa da educação a distância na educação superior só ocorreu a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que enunciou em seu “Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). Após essa primeira menção do ensino a distância na legislação educacional, uma série de atos normativos infralegais trataram de regulamentar esse tipo de ensino no país. Atualmente, esse regulamento é realizado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017 e pelo Decreto nº 9.235, de 15 de Dezembro de 2017, ambos complementares, que organizam a prestação do serviço.

O art. 1º do Decreto 9.057, de 25 de Maio de 2017 define a educação a distância como a

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento de e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em locais e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Como é natural que aconteça num ambiente de tomada de decisão, o caráter político da instalação do ensino a distância no Brasil provocou manifestações acadêmicas favoráveis e contrárias à dinamização do sistema educacional. Predominantemente, os argumentos são apresentados em duas bases: uma de caráter pedagógico, que prescreve o ensino a distância como um instrumento de atualização do sistema educacional, adequando o processo de ensino e aprendizagem às inovações e atualizações das tecnologias de informação e comunicação (TIC) mais avançadas disponíveis (BELLONI, 2002). Outra de caráter econômico-financeiro que apresenta esse tipo de ensino como um instrumento acelerador da reprodução do capital nas instituições de ensino privadas em detrimento da qualidade pedagógica na formação dos estudantes (WILDEROM E ARANTES, 2020).

Sob a perspectiva que propõe que a atualização tecnológica do sistema educacional contribui para a democratização do acesso à educação superior por torná-la disponível a um número maior de estudantes e a um custo reduzido, Belloni (2002, p. 124) questiona:

Por que é urgente integrar as TIC nos processos educacionais? A razão mais geral e mais importante de todas é bem óbvia: porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a essas máquinas está gerando.

Quanto à educação a distância, o conceito tende a se transformar, pois uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo é uma convergência de paradigmas que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC.

Já Wilderom e Arantes (2020) apresentam a linha de argumentação crítica à expansão do ensino a distância que levam em conta apenas os benefícios econômico-financeiros para IES privadas. Nesse sentido, esses autores não se manifestam exatamente contrários ao ensino a distância, mas ao critério utilizado para sua escolha, sustentado na maximização dos lucros em detrimento dos objetivos pedagógicos a que se propõem. Ao discriminar os fatores que incentivam a opção pelo ensino a distância os autores afirmam que

(...). A quase totalidade do setor privado de ensino superior e uma parcela menor na área pública já vinham testando e aplicando tecnologias de EAD há mais de uma década – com resultados controversos, mas promissores para testar radicalmente um modelo de negócio da educação baseada em ensino de massa, material padronizado, mensalidades mais baixas e redução dos custos com professores e infraestrutura. (WILDEROM E ARANTES, 2020, s/p)

Independente do entendimento que se forme sobre o ensino a distância, nota-se que as inovações em tecnologia e comunicação disponíveis, cujo limite para avanços ainda não é conhecido, tem grande interferência no ambiente de disseminação dessa modalidade de ensino. Vidal e Maia (2010, p. 13) consideram que “as duas últimas décadas do século XX são marcadas pela inserção das tecnologias digitais na EAD. Essas novas ferramentas permitem desenvolver a aprendizagem mediada por processos de interação síncrona e assíncrona.” Os autores indicam que esse avanço tecnológico orientou a formatação dos modelos de ensino a distância desenvolvidos no Brasil. Dentre os parâmetros utilizados na educação superior merecem destaque

- O modelo semipresencial, com uma proposta de interiorização universitária que combina a educação a distância com a presencial em pólos regionais, que funcionam como unidades presenciais de apoio para acesso dos alunos a laboratórios, bibliotecas, e salas de aula para realização de tutoria presencial em parceria com prefeituras municipais.
- O modelo de universidade virtual, com uma EAD caracterizada pelo uso intensivo de tecnologias digitais para a entrega de conteúdos e atividades para os alunos e para promover a interação destes com professores, colegas e suporte técnico e administrativo. Neste modelo as etapas presenciais são reservadas para a realização de provas, com as demais atividades sendo realizadas a distância. (VIDAL; MAIA, 2010, p. 16-17)

É importante destacar, entretanto, que independente da elaboração dos conceitos do ensino a distância e da elaboração dos modelos de sua aplicação considerarem uma categoria de ensino semipresencial, a legislação educacional brasileira prevê apenas duas modalidades de ensino: o ensino presencial e o ensino à distância. Nesse sentido, podem ocorrer cursos de graduação presenciais que ofereçam parte de sua creditação a distância (limitada a vinte por cento da carga horária total e que preservem a integralidade das avaliações presenciais, conforme previsto na Portaria MEC nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004) ou cursos de graduação a distância que ofereçam uma parcela de atividades presenciais, nenhum deles sendo considerado legalmente como curso semipresencial. Em 06 de Dezembro de 2019, a publicação da Portaria MEC nº 2.117 aumentou o limite de atividades a distância nos cursos presenciais para quarenta por cento da carga horária total.

Diante desse cenário e das autorizações conferidas pelo Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017 no que diz respeito a maior autonomia e facilidades das IES na ampliação da oferta de cursos de graduação a distância (criação de novos polos de ensino, dispensa do credenciamento prévio pelo Ministério da Educação e a possibilidade de oferta de cursos à

distância sem a oferta equivalente na modalidade presencial), seria inevitável verificar as repercussões do ensino a distância nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. É importante mencionar que a vigência da Lei nº 12.378, de 31 de Dezembro de 2010, estabelece dois aspectos relevantes para esta análise. Essa lei, que regulamenta a atuação profissional do Arquiteto e Urbanista e cria os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo, determina: 1) segundo o art. 3º, que a atuação profissional do Arquiteto e Urbanista é definida a partir das diretrizes curriculares nacionais de graduação em Arquitetura e Urbanismo; 2) através do art. 61, a criação da Comissão Permanente de Ensino e Formação no âmbito dos conselhos profissionais, com competência para realizar o acompanhamento do ensino e da formação profissional do Arquiteto e Urbanista.

Braida (2019) apresentou a linha de argumentação do CAU/BR e dos CAU/UFs, exposta desde 2017, para sustentar posicionamento contrário à criação de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo à distância. Segundo a autora (2019, p.403) o CAU considera que as ofertas credenciadas pelo Ministério da Educação na modalidade a distância não contemplam a proporção professor/aluno nas turmas de ateliê de projeto e outras disciplinas, as práticas de laboratório e “a vivência para a construção coletiva do conhecimento”, requisitos exigidos e contemplados pelas ofertas de cursos na modalidade presencial. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas disponíveis deveriam ser complementares à modalidade de ensino presencial, e não uma alternativa para sua substituição.

Valcarce (2018) apresenta uma linha de argumentação alternativa a Braida (2019). As liberdades conferidas pela estrutura normativa criada para viabilizar a expansão do ensino a distância no Brasil, foram utilizadas pelo Ministério da Educação, como um instrumento que permitisse o cumprimento da meta quantitativa de elevação das taxas de matrícula na educação superior em relação ao total da população brasileira prevista no Plano Nacional de Educação. Apesar de reconhecer o vulto do incremento na oferta de vagas e criação de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil posteriores a 2017 em relação ao período anterior à vigência do Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017, o autor relativiza que “como as próprias instituições de classe afirmam em suas declarações, a tecnologia e demais ferramentas digitais, podem ser agentes catalisadores no processo de formação do arquiteto urbanista.” (VALCARCE, 2018, p. 191).

É categórico ainda ao questionar a manutenção das estruturas de ensino de Arquitetura e Urbanismo tradicionais, uma vez que

Tendo em vista este cenário de crescimento na modalidade EaD, ao invés de a condenarmos, nos cabe fazer uma reflexão a respeito das práticas utilizadas tradicionalmente no Ensino que vigoram a séculos. Seriam elas condizentes com o atual contexto em que vivemos? Seria o modelo tradicional, onde parte-se da premissa de que a realidade prática se dá pela aplicação direta de conceitos teóricos, suficiente para municiar nossos alunos a encarar os novos desafios que enfrentamos diariamente? Atualmente temos acesso a ferramentas de alto potencial tecnológico que nos possibilitam otimizar tempo e potencializar diversos processos, por vezes mecanicamente repetitivos. (VALCARCE, 2018, p. 194)

Ribeiro Junior, Paiva Junior, Palheta *et. al.* (2020) apesar de acolherem as inquietações apresentadas pelas Comissões Permanentes de Ensino e Formação dos CAUs em relação a qualidade da formação profissional de Arquitetos e Urbanistas como válidas, descrevem a própria experiência em tutoria no ensino de Arquitetura e Urbanismo a distância como um resultado satisfatório. Conforme esses autores, as atividades do curso que participaram ocorriam através de aulas remotas síncronas em que os docentes lecionavam de forma on-line os conteúdos teóricos que ficavam gravados em ambiente virtual de aprendizagem, e realizavam acompanhamento por tutoria de forma presencial ou remota para as atividades práticas. Havia ainda a obrigatoriedade de uma aula presencial semanal para a realização das atividades em laboratório.

Dada a relação entre os ensinamentos de Arquitetura e Urbanismo presencial e a distância, Ribeiro Junior, Paiva Junior, Palheta [*et. al.*] (2020) consideram que

comparando o ensino de Arquitetura e Urbanismo semipresencial com o modo de ensino presencial, é perceptível a existência de várias semelhanças, ficando a critério do estudante optar por qual modalidade lhe convém. Em relação à qualidade de ensino, independente da modalidade em que o curso é oferecido, cabe ao MEC avaliar, fiscalizar e definir critérios e procedimentos de aprimoramento às instituições. (RIBEIRO JUNIOR, PAIVA JUNIOR, PALHETA [*et. al.*], 2020, p. 167-168)

Bohrer, Santos, Silva [*et. al.*] (2019) também descreveram como exitosa a experiência de orientação remota das disciplinas de Trabalho de Conclusão I e II de graduação em Arquitetura e Urbanismo realizada numa universidade no município de Santa Maria. Apesar da utilização de tecnologias de informação e comunicação mais avançadas nos processos dos cursos realizados, esse estudo pondera que a investigação realizada alcança “acadêmicos que já puderam identificar, ao longo dos semestres anteriores, todas as necessidades e dificuldades das práticas de projeção.” (BOHRER, SANTOS, SILVA [*et. al.*], 2019, p. 4). Essa argumentação, ora apresentada, manifesta-se no sentido de evidenciar uma iniciativa embrionária de reproduzir em ambiente virtual as rotinas

marcadamente dedicadas às práticas tradicionais de ensino de projeto arquitetônico. Portanto,

No atual momento em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) alteram as relações espaço-temporais e as realidades socioculturais e a sociedade se desenvolve numa dinâmica pautada pelo conhecimento coletivo e pela produção em rede, cabe pensarmos no potencial das novas práticas de ensino de projeto, para que estas criem espaços que ampliem a atuação humana, inclusive no próprio entendimento do que são a Arquitetura e o Urbanismo hoje. (BOHRER, SANTOS, SILVA *[et. al.]*, 2019, p. 7)

As discussões apresentadas revelam o tensionamento das posições divergentes entre os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo e as Instituições de Ensino Superior, em especial as privadas. As posições contrárias à educação a distância apresentadas neste trabalho foram concentradas nos argumentos dos CAU em razão de sua personalidade jurídica de direito público, cuja criação se deu na vigência da Lei nº 12.378, de 31 de Dezembro de 2010, o que denota o interesse público em defesa da Arquitetura e Urbanismo de qualidade e acessível a todos. Dessa forma, não foram consideradas as posições específicas de sociedades, institutos ou associações, cuja personalidade jurídica de direito privado permite a manifestação pública e a representação dos interesses de seus associados.

É prudente mencionar que a linha de argumentação do CAU ecoa os posicionamentos defendidos pelas entidades associativas na área de Arquitetura e Urbanismo¹ que compõem o Colegiado de Entidades Nacionais dos Arquitetos e Urbanistas, previsto no Regimento Geral do CAU/BR. Tais entidades abordam esse tema conforme foi relatado na manifestação do CAU/BR publicada após a autorização para a instalação de cursos de graduação a distância (CAU/BR, 2017).

Assim, há que se considerar que a ênfase em anteposição ao ensino a distância na graduação em Arquitetura e Urbanismo pela entidade foi atenuado. Em 2017, a manifestação do CAU/BR sobre o tema era taxativa em afirmar que

os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EAD, até agora cadastrados no MEC, não atendem a legislação vigente do setor educacional, por não contemplarem a relação professor/aluno, própria dos ateliês de projeto e outras disciplinas; as experimentações laboratoriais e a

1 Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas (FNA) e Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (FeNEA).

vivência para a construção coletiva do conhecimento. (CAU/BR, 2017)

Já em 2018, em carta publicada sobre o tema

o CAU reconhece que avanços na área de ensino a distância são importantes e se propõe a participar de um amplo debate público sobre seu alcance e suas limitações nas áreas de conhecimento que exigem formação teórico-prática e que podem ensejar risco a vida, ao patrimônio e ao meio ambiente. (CAU/BR, 2018)

Esses posicionamentos do CAU (CAU/BR, 2017, 2018) revelam que, enquanto instituições, continuam reticentes em relação ao ensino a distância de Arquitetura e Urbanismo. Entretanto, assumiram papel propositivo no sentido de atenuar possíveis danos provocados pelo crescimento do número de cursos e ofertas de vagas (presenciais e a distância), livre do controle que o Ministério da Educação detinha até então. Nesse sentido, o CAU passou a considerar válida a utilização das TICs no ensino de Arquitetura e Urbanismo, mas como instrumento complementar à modalidade presencial e não substituta desta (CAU/BR, 2018).

Dadas as considerações relatadas sobre os aspectos histórico, político e pedagógico da formação profissional do arquiteto e urbanista é possível observar que a evolução desse processo espelha as relações sociais vigentes. A história recente revela a interferência do poder econômico dos grandes empreendimentos educacionais no resultado global do profissional que a comunidade pode dispor, tanto em relação ao aspecto quantitativo quanto ao qualitativo. Despertar esse tipo de reflexão é importante para valorar a satisfação da sociedade em relação a suas demandas.

2 A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA EM SERGIPE: HISTÓRIA RECENTE

O processo histórico de formação do Arquiteto e Urbanista atuante em Sergipe reflete rigorosamente os eventos relatados no capítulo anterior para o contexto brasileiro. A tabela 1 revela que houve expansão quantitativa dos cursos de Arquitetura e Urbanismo instalados no Brasil entre 1931 e 1995. Todavia, essa expansão ocorreu de forma restrita e não alcançou os limites geográficos do estado, pois, até 1994, todos os profissionais de arquitetura e urbanismo atuantes em Sergipe realizaram sua formação técnica em outras regiões do país (CADASTRO e-MEC, 2021).

Os registros do Cadastro e-MEC, em consulta realizada em 14/01/2021, informam que o primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo foi instalado em Sergipe em 01/02/1995 pela Universidade Tiradentes (UNIT) como resultado da autorização para o funcionamento concedida pelo Ministério da Educação em 06/04/1994 e teve como sede a capital, Aracaju. O Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIT (2018) informa que, nesse momento, a IES, em atividade desde 1972 como Faculdade Integrada Tiradentes, encontrava-se em processo de reconhecimento da sua classificação como universidade.

Esse processo revela dois aspectos relevantes: 1) a instalação do primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo de Sergipe resultou da segunda fase de expansão do ensino superior no Brasil a partir de 1995, conforme registro na tabela 1; e 2) considerados todos os argumentos apresentados no capítulo 1 críticos aos métodos e procedimentos empreendidos para a expansão do ensino superior nesse período, foram aquelas condições que garantiram o acesso formal da comunidade sergipana à estrutura de formação técnica para profissionais da arquitetura e urbanismo (MARAGNO, 2013). A instalação do curso pela UNIT teve importância fundamental para que essa carência fosse atenuada (UNIT, 2018).

O segundo curso de Arquitetura e Urbanismo foi instalado em 2007 pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Num processo mais abreviado, o curso foi autorizado em 10/11/2006 e instalado em 26/03/2007, conforme discrimina o Cadastro e-MEC consultado em 14/01/2021. A análise temporal, nesse caso, evidenciou que o curso foi um produto do REUNI. Instalada no município de Laranjeiras, cidade que, de acordo com os Territórios de Planejamento de Sergipe (2007) integra a Grande Aracaju, a sede administrativa do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFS está inserida no CampusLar, como atualmente é denominado, assim como todas as suas instalações pedagógicas. A criação desse curso, em específico, contemplou as estratégias do REUNI

categorizadas por Marques e Cepêda (2012) no aspecto quantitativo já que novas vagas foram disponibilizadas à comunidade e no aspecto geográfico, sendo essas novas vagas as primeiras criadas no interior do estado.

Um novo intervalo na expansão de vagas para a formação de Arquitetos e Urbanistas ocorreu em Sergipe. O Cadastro e-MEC consultado em 14/01/2021 permitiu verificar que após o curso de arquitetura e urbanismo da UFS, uma nova geração de cursos instalados surgiu a partir de 2015. Esse movimento dialoga com a argumentação de Chaves (2010) no sentido de que, em certa medida, o estado experimentou um crescimento na oferta de vagas, potencializado pela chegada de grandes conglomerados educacionais, inclusive através de aquisições de IES.

Segundo o Cadastro e-MEC, iniciaram suas atividades nesse momento, todos na modalidade presencial, a Faculdade Sergipana – FASER (2015), a Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe – FANESE (2016), Faculdade AGES de Lagarto – AGES (2016), Centro Universitário Estácio de Sergipe – ESTÁCIO (2019), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS (2019), Centro Universitário Maurício de Nassau de Aracaju – UNINASSAU (2019).

A instalação da Faculdade AGES de Lagarto ganhou relevância nesse cenário pela quantidade de vagas autorizadas a ofertar (duzentas vagas anuais, segundo o Cadastro e-MEC consultado em 14/01/2021) e por dedicá-las a uma região distante aproximadamente 80km do principal centro urbano de Sergipe. Essa localização implica um alcance geográfico que extrapola a sede do município e facilita o atendimento à região sul do estado, pois trata-se de um polo econômico regional. A Região Geográfica Imediata de Lagarto classificada pela Divisão Regional do Brasil (IBGE, 2017) agrega os municípios de Lagarto, Poço Verde, Riachão do Dantas, Salgado, Simão Dias e Tobias Barreto integrados por malha rodoviária e que somam uma população estimada em 2020 de 262.058 pessoas.

Merece destaque nesse contexto o ano de 2017, pois a publicação do Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017 flexibilizou significativamente a instalação de cursos à distância, cujo movimento pode ser confirmado pelo Cadastro do e-MEC consultado em 14/01/2021. Nesse caso, foram iniciadas as atividades na Universidade Pitágoras – UNOPAR (2017) com polo² em Aracaju e no Centro Universitário Dom Pedro II – UNIDOMPEDRO (2018) com polos em Aracaju, Carira, Estância, Itabaiana, Japoatã,

² Unidade acadêmica descentralizada que representa a IES nos cursos oferecidos a distância.

Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora do Socorro, Propriá, Tobias Barreto e Umbaúba. Considerando-se que os cursos EAD são todos privados, eles agudizam a abrangência do setor privado na participação global das vagas disponíveis. É importante destacar que os cursos na modalidade EAD não foram considerados nessa análise, uma vez que não há divisão de vagas para cada localidade com polos instalados. A estrutura e a metodologia empreendida no ensino a distância também não são compatíveis com o que se experimentou como ensino remoto emergencial realizado em decorrência da pandemia, objeto desse trabalho.

Outro aspecto importante a ser considerado é a distribuição das vagas entre as IES. Mais uma vez, a realidade sergipana reproduz as características do processo de expansão do ensino superior a nível nacional. Por um lado, as duas IES públicas compreendem menos de 10% do total de vagas ofertadas havendo uma grande concentração de vagas no setor privado. Por outro, ambas oferecem vagas no interior do estado como alternativa para os cursos instalados na capital. Essa dinâmica é condizente com os parâmetros estabelecidos pelo REUNI na expansão das IES federais e contemplam os critérios quantitativos, geográficos, de acesso e de função social descritos no capítulo 1 e contemplados na leitura de Marques e Cepêda (2012).

A tabela 3 consolida os cursos presenciais, cujo funcionamento em Sergipe foi autorizado pelo MEC, assim como as vagas disponíveis para oferta em cada IES.

IES	Vagas	Município
UNIT	240	Aracaju
UFS	50	Laranjeiras
FASER	100	Aracaju
FANESE	100	Aracaju
AGES	200	Lagarto
ESTÁCIO	120	Aracaju
UNINASSAU	180	Aracaju
IFS	50	Lagarto
Total de Vagas	1040	

Tabela 3. Cursos de Arquitetura e Urbanismo presenciais instalados em Sergipe
Fonte: e-MEC, 2021

É possível identificar ainda uma outra vertente de concentração, pois duas das IES privadas (UNIT e AGES) ofertam aproximadamente 45% do total de vagas disponíveis. Esses dados revelam a importância que a UNIT e a AGES, e os respectivos projetos

político-pedagógicos que orientam a estrutura curricular desses cursos, representam na formação do Arquiteto e Urbanista com atuação local.

O quadro 1 organiza essas informações:

IES	Instalação	Modalidade	Município	Gestão
UNIT	01/02/95	Presencial	Aracaju	Privado
UFS	26/03/07	Presencial	Laranjeiras	Público
FASER	01/06/15	Presencial	Aracaju	Privado
FANESE	03/08/16	Presencial	Aracaju	Privado
AGES	06/12/16	Presencial	Lagarto	Privado
UNOPAR	13/02/17	EAD		Privado
UNIDOMPEDRO	20/02/18	EAD		Privado
ESTÁCIO	25/02/19	Presencial	Aracaju	Privado
UNINASSAU	10/04/19	Presencial	Aracaju	Privado
IFS	15/07/19	Presencial	Lagarto	Público

Quadro 1. Cursos de Arquitetura e Urbanismo autorizados a funcionar em Sergipe
Fonte: e-MEC, 2021

O gráfico 4 ilustra a proporcionalidade de cada IES na composição global das vagas de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Estado de Sergipe a partir de cada IES, conforme os dados extraídos do Cadastro e-MEC no dia 14/01/2021.

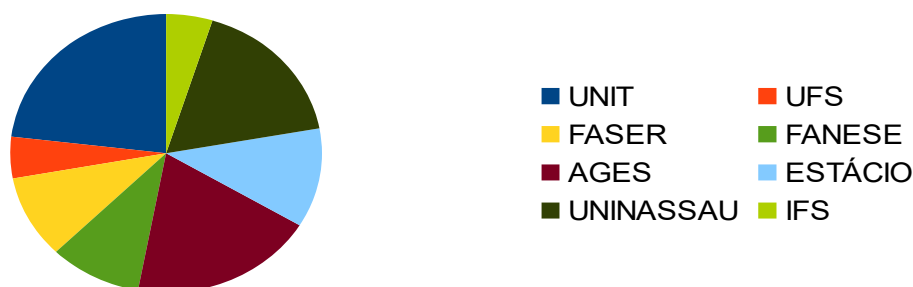


Gráfico 4. Participação das IES de Sergipe na totalidade das vagas presenciais disponíveis
Fonte: e-MEC, 2021

Os dados apresentados indicam que a trajetória do ensino de Arquitetura e Urbanismo em Sergipe dialoga com as influências percebidas na dinâmica da formação do arquiteto e urbanista em âmbito nacional. Em suma, o início dessa trajetória foi marcado pelo processo de expansão e desconcentração verificado em meados da década de 1990, experimentou uma intensa expansão nas décadas de 2000 e 2010, e teve intensa participação das empresas educacionais desde seu início.

PARTE II – ENSINO DA ARQUITETURA E URBANISMO DURANTE A PANDEMIA: ESTRATÉGIAS E VIVÊNCIAS NO BRASIL E EM SERGIPE

3 PANDEMIA DA COVID-19, ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DOS ARQUITETOS E URBANISTAS: NOVAS DEMANDAS

Diante do exposto anteriormente, a partir daqui se pretendeu compreender o ensino remoto emergencial (ERE) iniciado em 2020 nos cursos de Arquitetura e Urbanismo como alternativa de continuidade de prestação de serviço de interesse público durante o período em que o ensino presencial, tradicionalmente utilizado por essa área de conhecimento, foi inviabilizado pela vigência da pandemia da COVID-19. Para isso, considerou-se necessário, como ponto de partida, dimensionar a interferência do evento pandêmico na dinâmica social vigente, dada como parâmetro de comparação.

Dessa forma, o capítulo foi dividido em dois itens. O primeiro descreveu o processo de deflagração da pandemia da COVID-19 e as reações de governos, empresas e pessoas, necessárias a atenuar os efeitos da contaminação na sociedade. Já o segundo item procurou compreender a sistemática utilizada pelas instituições educacionais de ensino superior para a adaptação de suas atividades ao método remoto, especialmente, no que alcança os cursos de Arquitetura e Urbanismo.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), instituição multilateral que estabelece diretrizes de saúde pública internacional, aprovou, através de sua 58ª Assembleia Mundial de Saúde realizada em 2005, a mais recente revisão do Regulamento Sanitário Internacional (RSI). Esse documento estabeleceu definições e responsabilidades atribuídas às autoridades dos países que compõem o organismo multilateral, no que diz respeito a eventos inesperados de saúde pública que alcancem a população de qualquer parte do mundo e impliquem em restrições à dinâmica do tráfego e do comércio internacionais. Carmo, Penna e Oliveira (2008) indicam a importância da revisão do RSI 2005 para a dinâmica social contemporânea, uma vez que ele tem o objetivo de “estabelecer medidas para ampliar as capacidades nacionais para detectar e responder aos riscos de disseminação de doenças entre os países” (CARMO, PENNA, OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Em termos de saúde coletiva, guardam importância para este estudo dois conceitos que dizem respeito à classificação dos eventos inesperados de saúde pública: 1) a emergência de saúde pública de importância internacional; e 2) a pandemia.

A revisão de 2005 do RSI definiu que

“emergência em saúde pública de importância internacional” significa um evento extraordinário que, nos termos do presente regulamento, é determinado como:

- (i) constituindo um risco para a saúde pública para outros Estados, devido à propagação internacional de doença e
- (ii) potencialmente exigindo uma resposta internacional coordenada (tradução nossa) (WHO, 2008, p. 9) ³

Já a pandemia é definida por Ferreira, Dias, Franciscon [*et. al.*] (2014) como “uma doença infecciosa, transmissível e mortal que se espalha por vários continentes ou até mesmo por todo o planeta” (2014, p. 392) que impõe restrições severas ao trânsito de pessoas e ao comércio internacional numa dinâmica social pautada por relações que rompem as fronteiras do Estado Nacional. Essas restrições às dinâmicas das relações humanas em maior ou menor grau de severidade é que interessam ao desenvolvimento desse estudo.

O ano de 2020 fugiu à curva de atipicidades a que a humanidade tem sido submetida em sua história recente. Em 30/01/2020, a OMS emitiu o comunicado que formalizou a existência do evento inusitado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta previsto no RSI 2005. Tratava-se da disseminação do vírus SARS-CoV-II causador da doença COVID-19, naquele momento, já presente em 19 países e em 3 continentes. A declaração de ESPII foi literal em afirmar que “não há razão para medidas que interfiram desnecessariamente nas viagens e comércio internacional. A OMS não recomenda limitar o comércio e o movimento.” (tradução nossa) (WHO, 2020a)⁴ e estabeleceu as medidas para que os governos nacionais reagissem à disseminação da doença.

As contaminações não arrefeceram e em 11/03/2020 a OMS emitiu um novo comunicado declarando estado de pandemia em relação à COVID-19. Naquele momento, já

3 “public health emergency of international concern” means an extraordinary event which is determined, as provided in this Regulations:

(i) to constitute a public health risk to other States through the international spread of disease and
(ii) to potentially require a coordinated international response (WHO, 2008, p. 9)

4 “there is no reason for measures that unnecessarily interfere with international travel and trade. WHO doesn't recommend limiting trade and movement.” (WHO, 2020a)

com infecções registradas em 114 países, a OMS anunciou as possíveis irrupções sociais e econômicas afirmando que “todos os países devem encontrar um bom equilíbrio entre proteger a saúde, minimizar as irrupções econômicas e sociais e respeitar os direitos humanos.” (tradução nossa) (WHO, 2020b).⁵

Diante desse cenário, as recomendações da OMS consistiam essencialmente em que os governos investissem em pesquisa científica para o tratamento da doença e vacinação, estruturação do sistema de saúde para o atendimento do contingente populacional e testagem para diagnóstico, rastreamento e isolamento das pessoas que tiveram contato com o vírus (WHO, 2020b).

A OMS recomendou também que os governos empenhassem esforços em estabelecer as medidas possíveis no sentido de reduzir as taxas de contaminação pelo vírus SARS-CoV-II (WHO, 2020b). A partir disso, governos de várias regiões do mundo passaram a criar atos normativos que tinham por finalidade restringir a circulação de pessoas, evitar aglomerações humanas em ambientes fechados e assim reduzir a contaminação comunitária pelo vírus SARS-CoV-II.

As medidas excepcionais de distanciamento social recomendadas pela OMS funcionaram como um atenuante para a crise sanitária já instalada. O passivo humanitário registrado ao longo de 2020 dá a dimensão da tragédia que a crise, ainda em curso nesse momento, já foi capaz de produzir. A OMS registrou em 25/01/2021, aproximadamente um ano após o primeiro alerta da pandemia, um acumulado de noventa e oito milhões novecentos e vinte e cinco mil duzentos e vinte e uma (98.925.221) pessoas doentes de COVID-19 no mundo, das quais dois milhões cento e vinte e sete mil duzentos e noventa e quatro (2.127.294) não resistiram às complicações da doença e foram à óbito. Nessa ocasião, o Brasil ocupava a terceira posição na lista de contaminações acumuladas, seguindo os Estados Unidos da América, na primeira posição, e Índia, na segunda posição (WHO, 2021).

Em âmbito nacional, as medidas de enfrentamento foram normatizadas pela Lei nº 13.979, de 06 de Fevereiro de 2020 que estabeleceu as estratégias para controle das taxas de contaminação, como a “restrição excepcional e temporária por rodovias, portos ou aeroportos, de: a) entrada e saída do país; e b) locomoção interestadual e intermunicipal;”

5 “all countries must strike a fine balance between protecting health, minimizing economical and social disruption, and respecting human rights.” (WHO, 2020b).

(BRASIL, 2020a).

O Painel Coronavírus elaborado pelo Ministério da Saúde demonstrou a necessidade das restrições adotadas. Em 25/01/2021 o Brasil acumulava oito milhões oitocentos e setenta e um mil trezentos e noventa e três (8.871.393) pessoas adoecidas pela COVID-19, das quais duzentos e dezessete mil seiscentos e sessenta e quatro (217.664) foram vítimas fatais. Essas informações coincidem com o Painel CONASS COVID-19 elaborado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS), também consultado em 25/01/2021, que indica ainda uma taxa de mortalidade de 103,6/100.000 habitantes e uma taxa de incidência de 4.221,5/100.000 habitantes.

Por outro lado, o Estado de Sergipe foi, dentre os vários entes federativos brasileiros, um dos aderentes às medidas de restrição de circulação humana. A publicação do Decreto nº 40.560, de 16 de Março de 2020, elencou as medidas de restrição social adotadas nos limites geográficos do estado. Apesar disso, o Boletim COVID-19 atualizado pela Secretaria de Saúde de Sergipe consultado em 25/01/2021 demonstrou a severidade da pandemia e registrou o acúmulo de cento e trinta e três mil seiscentos e cinquenta e cinco (133.655) casos confirmados, dos quais dois mil setecentos e trinta e seis (2.736) vieram à óbito. Para o mesmo período (25/01/2021) o Painel CONASS COVID-19 registrou uma taxa de mortalidade de 119/100.000 habitantes e uma taxa de incidência de 5.778/100.000 habitantes, ambas superiores às taxas médias nacionais.

O quadro pandêmico descrito acima e as medidas restritivas de circulação de pessoas revelaram um dilema para o conjunto do sistema educacional do Brasil, e em especial, para as Instituições de Ensino Superior (IES). Por um lado, as rotinas características das metodologias de ensino vigentes, predominantemente, implicavam em aglomerações humanas e circulação de pessoas, tanto em ambientes fechados como as salas de aula e os laboratórios das universidades, quanto em ambientes externos que acomodavam as atividades práticas de campo.

Por outro lado, verificou-se a necessidade do sistema educacional brasileiro apresentar alternativas para a continuidade da prestação do serviço de interesse público (mesmo que realizado por instituições privadas), num momento em que as condições adversas às rotinas educacionais então vigentes perdurariam por prazo não definido. Por haver características e estruturas normativas específicas para os diferentes níveis de ensino (educação básica e educação superior), as análises a seguir serão dedicadas às propostas

relativas ao ensino superior, e mais detidamente, aos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

A primeira proposta no sentido de configurar a educação superior brasileira para a realidade imposta pela pandemia da COVID-19 foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da regulamentação da atividade educacional por atos normativos. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, destacou-se pelo caráter generalista de seus dispositivos, que delegaram às IES a tomada de decisão acerca do tema. Em regras gerais, esse ato normativo consistiu essencialmente em

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de ensino superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

(...)

§ 3º Fica vedada a substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

(...)

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo. (BRASIL, 2020b)

Restaram expressos nessa portaria, entretanto: 1) o caráter excepcional das alterações propostas, que não consistiam em medidas permanentes determinantes das bases educacionais dali em diante (pelo menos não ainda); e 2) a substituição das atividades presenciais por atividades remotas não alcançavam as atividades práticas (que não se confundem com disciplinas práticas) e não se alinham aos métodos e práticas do ensino a distância. Consistem sobretudo, em dar continuidade de forma remota e a partir das tecnologias disponíveis, às atividades até então realizadas presencialmente. Essas medidas foram adotadas ainda no início do evento pandêmico, momento em que as manifestações da OMS revelavam a gravidade da situação, mas cujas dimensões de afetação têm sido demonstradas ao longo do processo, ainda em curso.

Em Sergipe, o governo estadual contemporizou com o regramento criado em nível federal e desde a publicação do Decreto nº 40.560, de 16 de Março de 2020 interrompeu as atividades presenciais no âmbito da educação. O artigo 2º, inciso IV dessa norma estabeleceu a suspensão provisória das “atividades educacionais em todas as escolas, universidade e faculdades, das redes de ensino pública e privada, pelos próximos quinze dias;” (SERGIPE, 2020) de forma presencial. Todavia, a suspensão que inicialmente seria

provisória, perdurou ao longo do ano de 2020.

Não se pode deixar de considerar que as instabilidades vivenciadas a partir da crise sanitária iniciada em 2020 e que agravou a crise humanitária já consolidada em diversas comunidades em todo o mundo, compõem a dinâmica estruturada pelo sistema de produção capitalista, conforme orienta Santos (2020). O autor defende que as consequências da pandemia não alcançaram todas as pessoas na mesma dimensão, já que as condições de prevenção à contaminação e as condições de tratamento em caso de adoecimento traduziram a dinâmica social capitalista por adequação ao nível de renda e de acumulação patrimonial de cada indivíduo. Nesse espectro, o autor ainda considera que as desigualdades sociais que acometem a formação da cidade capitalista limitaram, inclusive, que comunidades vulneráveis, onde as pessoas vivem em habitações precárias, conseguissem cumprir as recomendações da OMS no que diz respeito à higiene e ao distanciamento social.

Santos (2020, p. 24) guarda a esperança de que

O capitalismo poderá subsistir como um dos modelos económicos de produção, distribuição e consumo entre outros, mas não como único e muito menos como o que dita a lógica da acção do Estado e da sociedade. Ora, foi isto o que aconteceu nos últimos quarenta anos, sobretudo depois da queda do Muro de Berlim. Impôs-se a versão mais anti-social do capitalismo: o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – a modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. (...). A fractura entre a economia da saúde e a saúde pública não podia ser maior. Os governos com menos lealdade ao ideário neoliberal são os que estão a actuar mais eficazmente contra a pandemia, independentemente do regime político.

Ocorre que no Brasil, a interrupção das atividades sociais e econômicas não foi uniforme no tempo, nem em relação a atividade desempenhada e nem mesmo quanto a sua abrangência geográfica. Nesse cenário, e diante de pressões sociais e políticas, o segundo semestre de 2020 foi marcado pela publicação de atos normativos que autorizavam a normalização de atividades econômicas restringidas no início da pandemia, em diferentes níveis, nas diversas cidades brasileiras.

Essa flexibilização, em vários momentos, resultou em aglomerações de pessoas, como é possível verificar nas diversas publicações da imprensa profissional citadas na figura 4. O comportamento, destoante dos comunicados publicados pela OMS já mencionados

anteriormente, contribuiu para o agravamento da crise sanitária, cujo auge em território brasileiro ocorreu em Manaus/AM quando o colapso do sistema de saúde (incluindo o setor público, o setor privado e o sistema funerário) também foi amplamente noticiado pelos meios de comunicação profissionais (figura 5), cabendo destacar a notícia do Portal El País, de 07/01/2021, assinada por Steffanie Schmidt, que denuncia aquele momento em Manaus/AM.



Figura 4. Episódios de aglomeração humana após a flexibilização das medidas de distanciamento social

Fonte: Montagem elaborada pelo autor, 2021



Figura 5. Noticiário da crise sanitária em Manaus/AM

Fonte: Montagem elaborada pelo autor, 2021

Em Sergipe foram adotadas as medidas de flexibilização do distanciamento social discriminadas no Plano de Retomada da Economia do Estado de Sergipe. Esse plano que passou a vigorar a partir de 29/06/2020 com a publicação do Decreto nº 40.615, de 15 de Junho de 2020, criou o Sistema de Distanciamento Social Responsável. Tratava-se, essencialmente, de agrupar os municípios do estado em territórios a serem classificados por bandeiras coloridas que indicavam o limite máximo da taxa de ocupação dos leitos de UTI disponíveis utilizado como gatilho para a alternância entre as bandeiras; além de recomendações sanitárias subsidiárias que impõem restrições à capacidade máxima de funcionamento dos estabelecimentos. Essas bandeiras categorizavam as atividades econômicas não essenciais que poderiam funcionar nos territórios em que se encontravam vigentes (SERGIPE, 2020b).

O plano categorizou ainda as atividades especiais, que exigiam critérios e protocolos específicos para que voltassem a funcionar, dentre as quais, o Decreto nº 40.615, de 15 de Junho de 2020, elencou as atividades educacionais em instituições públicas e privadas em todos os níveis de ensino. A primeira iniciativa de liberação parcial das atividades do ensino superior foi autorizada pelo Decreto nº 40.699, de 19 de Outubro de 2020, que permitiu a realização de aulas e atividades práticas de cursos de ensino superior a partir de 03 de novembro de 2020 para a rede particular, e a partir de 17 de novembro de 2020 para a rede pública, limitados a ocupação de 50% da capacidade do espaço em que fosse realizado. Todavia, as aulas presenciais continuaram suspensas até a publicação do Decreto nº 40.729, de 03 de Dezembro de 2020, que autorizou a retomada das aulas presenciais em todas as instituições de ensino do estado a partir de 17 de janeiro de 2021, com restrições. As condições para a retomada das atividades presenciais foram autorizadas a ser articuladas individualmente por cada IES.

O primeiro semestre de 2021 foi marcado por uma elevada instabilidade no funcionamento das atividades econômicas em Sergipe. O Comitê Técnico- Científico e de Atividades Especiais elaborou diversas normas com vigências de curta duração e de baixa amplitude, o que constitui em si elemento de instabilidade econômica, dada a baixa previsibilidade dos eventos que interferem nas estratégias de planejamento e na operacionalidade das organizações.

Com relação às atividades educacionais presenciais do ensino superior, a Resolução nº 12, de 11 de Março de 2021 homologada pelo Decreto nº 40.787, de 11 de Março de 2021 facultou a continuidade das aulas e das atividades práticas e a manutenção dos serviços

administrativos de apoio. Já a Resolução nº 18, de 28 de Abril de 2021 condicionou que o retorno às atividades presenciais fosse “gradual, progressivo e híbrido, respeitando as normas de distanciamento social e a limitação de 40% da capacidade de alunos por sala”.

Nesse contexto, o Congresso Nacional iniciou a discussão do Projeto de Lei (PL) 5.595/2020 que “reconhece a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais e estabelece diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais” (SENADO FEDERAL, 2020, p. 1). Apesar da ementa do projeto indicar o estabelecimento de diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais, ele possui apenas dois artigos: 1) o primeiro classifica a educação como atividade essencial, inclusive durante período de pandemia, emergência e calamidade pública; e 2) o segundo proíbe a suspensão das atividades educacionais presenciais quando não for comprovada essa necessidade. Não há definição de diretrizes de segurança sanitária no projeto.

O PL 5.595/2020 que já foi aprovado nesses termos pela Câmara dos Deputados em 20/04/2021, tramita em regime de urgência no Senado Federal. A implicação prática da aprovação e sanção desse projeto de lei nos termos em que se encontra, inclusive discriminada no rol de justificativas para sua apresentação (SENADO FEDERAL, 2020, p.3) é a revogação tácita dos planos locais de controle da pandemia no que alcança as atividades de educação.

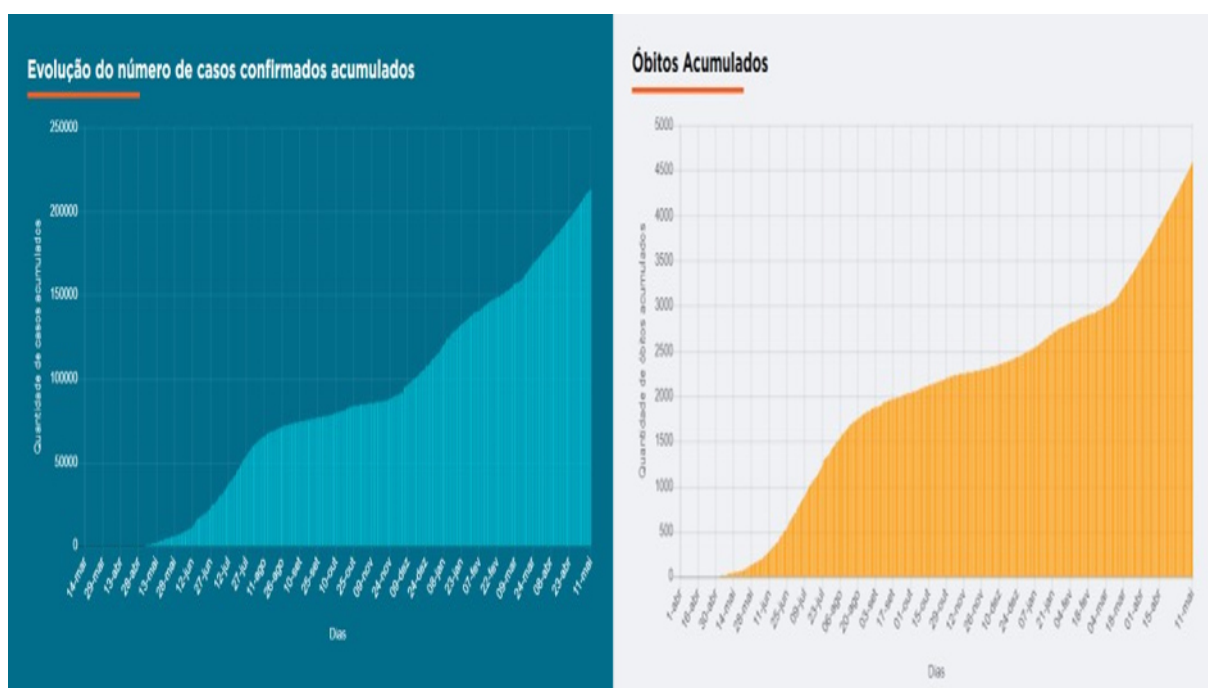


Figura 6. Casos confirmados e óbitos acumulados decorrentes de COVID-19 em Sergipe no período 04/2020 – 05/2021

Fonte: Montagem elaborada pelo autor a partir do Boletim COVID-19 atualizado em 11/05/2021 pela Secretaria Estadual de Saúde, 2021

A inclinação das curvas de contaminações confirmadas e dos óbitos acumulados em decorrência da COVID-19 em Sergipe no período da pandemia (figura 6) indicam que o Sistema de Distanciamento Social Responsável incorporado ao Plano de Retomada da Economia do Estado de Sergipe nem garantiu a estabilização continuada da pandemia no Estado nem a reativação consistente das atividades sociais e econômicas. A análise visual desses dados na figura 6 indica uma discreta estabilização entre agosto e dezembro de 2020, quando a trajetória ascendente da curva voltou a acelerar e, dessa vez, com maior intensidade.

A leitura da figura 6, que compreende períodos de restrição de atividades sociais e econômicas mais e menos flexíveis, sugere uma redução do distanciamento social em Sergipe, em caso de aprovação do PL 5.595/2020, dada a dificuldade em interromper as atividades educacionais presenciais. A sucessão desses eventos pode representar mais um empecilho ao controle das contaminações e dos óbitos causados pela COVID-19 no estado.

3.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE ARQUITETURA E URBANISMO DEMANDADO PELA PANDEMIA DA COVID-19

O evento pandêmico de 2020 e o caráter aglomerador do sistema educacional tradicional, marcado por atividades presenciais, precipitou a necessidade de que uma alternativa fosse apresentada para a continuidade da prestação do serviço em situações adversas e despojadas do controle humano, ainda que de forma provisória. Santos (2020) aborda a capacidade humana de se adequar às adversidades impostas e a propor alternativas em momentos de crise, muitas vezes sem uma discussão amadurecida e consequente da contraposição racional de argumentos que viabilizem o aperfeiçoamento da existência humana. A natureza desse comportamento implica no imprevisto de soluções para conciliar as necessidades sociais em situações de agudização de crises inesperadas.

A esse respeito, Santos (2020, p. 6) enuncia que

(...). A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hiper capitalismo em que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível.

Hodges, Moore, Lockee (2020) em artigo publicado no ápice da crise pandêmica já anunciavam o cancelamento de atividades presenciais em faculdades e universidades nas diversas regiões do mundo, e ainda a possibilidade de ampliação desse movimento diante da incerteza do prazo necessário para a normalização de suas atividades. Esses autores demonstravam ainda naquele momento, uma preocupação especial em relação à transição das atividades de educação presenciais para as remotas, já que seria necessária uma adaptação dos setores de tecnologia e informação das IES, cuja capacidade de suporte dimensionada para os cursos na modalidade a distância em funcionamento, não dariam conta de contemplar de imediato a migração de todas as atividades presenciais para plataformas virtuais, sem que algum embaraço ocorresse.

Previram momentos tumultuados no processo de adaptação da comunidade acadêmica às circunstâncias inesperadas, de modo que

o corpo docente pode se sentir como instrutores MacGyvers, tendo que improvisar soluções rápidas em circunstâncias abaixo do ideal. Não importa o quão inteligente uma solução possa ser – e algumas soluções muito inteligentes estão surgindo – muitos docentes, compreensivelmente, acharão esse processo estressante. (tradução nossa) (HODGES, MOORE, LOCKEE, 2020, p. 3).⁶

Diante da imprevisibilidade dos fatos e da velocidade com que as medidas de migração das estruturas de ensino e aprendizagem presenciais para as plataformas virtuais precisaram ser empreendidas, Hodges, Moore e Lockee (2020) alertaram que as aulas remotas do período de crise não deveriam ser confundidas com a educação na modalidade a distância. Os autores argumentaram que isso ocorre porque a educação a distância pressupõe uma preparação anterior, com planejamento e modelagem das atividades a serem desenvolvidas ao longo do processo, o que não aconteceu no que foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dessa forma, a concepção do ERE

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário ao ensino e suporte educacional de uma

⁶ Faculty might feel like instructional MacGyvers, having to improvise quick solutions in less-than-ideal circumstances. No matter how clever a solution might be – and some very clever solutions are emerging – many instructors will understandably find this process stressful.” (HODGES, MOORE, LOCKEE, 2020, p. 3).

maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (...). (tradução nossa) (HODGES, MOORE, LOCKEE, 2020, p. 5)⁷

No Brasil, o ERE para a educação superior foi autorizado a partir da publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. É válido rememorar que assim como no ensino a distância há exigência de que as atividades práticas sejam contempladas por uma carga horária presencial, o ato normativo autorizativo para o ERE também não contemplou as atividades de prática profissional e de laboratório, que deveriam permanecer sobrestadas até o retorno das atividades presenciais. A partir desse momento, as IES que eventualmente tiveram as aulas suspensas, puderam retomar as atividades de forma remota.

Diante da contemporaneidade do tema em discussão, a bibliografia referencial disponível sobre o ERE se concentrou em apresentar a sua conceituação, principalmente para diferenciar o modelo adotado emergencialmente da prática já consolidada da modalidade de ensino a distância; e em relatar as experiências vivenciadas ao longo do ano de 2020.

Andrade, Garcia e Ordóñez [*et. al.*] (2020) se dedicaram a analisar o ERE sob a perspectiva do docente por considerarem que eles foram os primeiros membros do ambiente acadêmico a serem submetidos ao imediatismo da necessidade de mudanças na prática profissional. A experiência descrita pelos autores foi vivenciada no curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Anápolis – UNIEVANGÉLICA ao longo do período letivo 2020.1. Esse estudo destacou dentre as principais limitações das aulas síncronas realizadas através de plataformas de videoconferência: 1) as instabilidades nas conexões de internet; 2) a insegurança de alguns alunos com relação à compreensão e assimilação dos conteúdos; 3) as desigualdades sociais que evidenciaram níveis diferentes de conhecimento e acesso aos meios digitais disponíveis para o desempenho das atividades acadêmicas por meios remotos; considera ainda como fator relevante 4) a situação emocional dos estudantes que externavam impaciência e imediatismo, revelados especialmente nas disciplinas de projeto de arquitetura, urbanismo e paisagismo (ANDRADE, GARCIA, ORDÓÑEZ, 2020).

7

It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in this circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. (...). (HODGES, MOORE, LOCKEE, 2020, p. 5)

Contudo,

é importante salientar também que as experiências relatadas acima evidenciam que o ensino remoto das metodologias de projeto não chegou a ser exclusivamente EAD, já que muitas atividades síncronas foram desenvolvidas, pois o sincronismo obriga os participantes se encontrarem ao mesmo tempo, online, para que possam se comunicar em tempo real, possibilitando troca de informação. (ANDRADE, GARCIA, ORDÓÑEZ, 2020, p. 147)

Apesar das limitações apresentadas acima, as diferentes características que delineiam as IES públicas das privadas, motivaram uma aceleração das escolas privadas no sentido de implementar o ERE, quando comparadas as escolas públicas (WILDEROM; ARANTES, 2020). Esses autores apresentam critérios contratuais objetivos para o descompasso, demonstrando que

O mergulho no EAD ou em atividades remotas emergenciais ocorreu em ritmos distintos, ingressando o setor privado mais rapidamente, dada a experiência prévia com a tecnologia e a pressão para manter o calendário letivo e o pagamento de mensalidades, uma vez que a relação estudante-instituição é a de consumo de um serviço que não pode, em tese, parar. No setor público, algumas universidades optaram por paralisar parcial ou totalmente as aulas, diante da impossibilidade de assegurar a equidade de condições para alunos e professores estabelecerem atividades remotas garantindo a qualidade da formação, participação e avaliação. (WILDEROM; ARANTES, 2020, s/p)

Apesar da validade da análise, esse argumento desconsiderou que independente da relação de consumo estar presente, ou não, a relevância social da continuidade da prestação do serviço existe, e não está condicionada à personalidade jurídica do prestador. As IES privadas são parte do sistema federal de ensino superior, conforme estabeleceu o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e, nessa condição, são importantes instrumentos de atendimento às demandas sociais por formação de Arquitetos e Urbanistas.

Este capítulo dedicou-se a investigar a relevância social da manutenção das atividades dos cursos de Arquitetura e Urbanismo durante a pandemia da COVID-19. Dadas as restrições demandadas, essa pesquisa considerou que a avaliação acerca da validade do ensino remoto emergencial não deve negligenciar a necessária continuidade da prestação educacional da melhor forma quanto possível. As adversidades fazem parte do processo diante da imprevisibilidade das ocorrências, mas se prestam, sobretudo, a aperfeiçoar os procedimentos que, nesse momento, não têm perspectiva de descontinuidade.

4 O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM SERGIPE EM TEMPOS DE PANDEMIA

As adversidades que o mundo vivenciou ao longo de 2020 implicaram no desafio de que alternativas fossem propostas com a finalidade de atenuar as consequências da pandemia da COVID-19 na vida das pessoas. O sistema educacional de forma ampla, e os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo mais especificamente, não ficaram de fora desse processo. A alternativa mais utilizada consistiu em suspender temporariamente o ensino presencial e adotar as tecnologias de informação e comunicação disponíveis na oferta dos conteúdos curriculares de forma remota. Nesse contexto, as escolas de Arquitetura e Urbanismo localizadas em Sergipe não fugiram à regra e precisaram adaptar a entrega do serviço à essa nova realidade.

Esse capítulo se propõe a investigar como as faculdades de Arquitetura e Urbanismo sergipanas adaptaram seu planejamento, organizado para a modalidade presencial de ensino e aprendizagem, para dar continuidade à prestação do serviço nos períodos letivos de 2020. Em seguida será realizada uma investigação sobre como o corpo acadêmico que compõe essas mesmas IES perceberam a experiência do ERE de acordo com a realidade em que está inserido. Os resultados alcançados pela pesquisa de campo foram precedidos, entretanto, pela descrição da metodologia aplicada à análise.

4.1 METODOLOGIA APLICADA

As circunstâncias que conduziram esse processo de investigação implicaram, necessariamente, em identificar os aspectos favoráveis e desfavoráveis inerentes à relação professor x estudante e balancear os impactos da relação de custo-benefício no sistema de ensino e aprendizagem a partir da adoção do ensino remoto emergencial. Da mesma forma, a entrega de um serviço de qualidade, nessas circunstâncias, esteve sujeita a aspectos oportunos e a vulnerabilidades típicos do ambiente externo e alheios à relação professor x estudante, mas que de algum modo o influenciam.

Verificadas essas condicionantes, entendeu-se oportuno utilizar o método da Matriz SWOT para atingir os objetivos dessa pesquisa no que diz respeito à análise do cenário e à compreensão das estratégias utilizadas pelas IES nesse momento específico. Trata-se de um método comumente utilizado em ambiente corporativo, por instituições públicas e privadas, para realizar análises de conjuntura inerentes o planejamento

estratégico das organizações (figura 7).



Figura 7. Esquema da Matriz SWOT

Fonte: <https://www.scopi.com.br/blog/planejando-com-matriz-swot/>, em 27/01/2021

Chiavenato e Sapiro (2009, p. 17) descrevem esse conceito como

a ideia de adequar os objetivos organizacionais às condições externas do presente, eles idealizaram uma metodologia que procurava cruzar os pontos favoráveis e desfavoráveis das empresas com os pontos favoráveis e desfavoráveis do ambiente de negócios que foi chamada de SOFT Analysis, com a seguinte explicação para o acrônimo: “What is good in presente is Satisfactory, good in future is an Opportunity; bad in the presente is a Fault and bad in the future is a Threat” (O que é bom no presente é satisfatório, o que é bom no futuro é oportunidade; o que é mal no presente é falha e o que é mal no futuro é ameaça) (tradução do autor).

Com base nessa metodologia foram elaborados um roteiro de entrevistas e dois questionários, cujas indagações procuraram identificar aspectos relacionados aos quatro quadrantes da figura 7 e, dessa forma, compreender como os membros da comunidade acadêmica perceberam o ERE durante os períodos letivos de 2020. O processo de ensino e aprendizagem configurado pela relação professor x aluno foi considerado o aspecto mais relevante da pesquisa e, a partir disso, as questões foram elaboradas para identificar os fatores inerentes a essa relação que foram beneficiados ou prejudicados pelo ensino remoto. Também foram elaboradas questões para identificar circunstâncias alheias ao objeto analisado, mas que de algum modo poderiam facilitar ou obstaculizar esse processo pelo método remoto.

As questões do apêndice I a essa pesquisa foram aplicadas aos coordenadores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo presenciais de Sergipe através de entrevista realizada por videoconferência ou por respostas discursivas por escrito entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Esse instrumento possibilitou identificar aspectos considerados relevantes pelas IES na fase de planejamento e adequação do ensino

presencial ao ERE.

Já os questionários dos apêndices III e IV foram direcionados, respectivamente, aos professores e aos estudantes das IES sergipanas, com o objetivo de identificar como esses agentes perceberam o ensino remoto no decurso do processo e, em alguns casos, transcorridos até dois períodos letivos regulares. É importante assegurar que as informações apuradas em todos os casos foram condicionadas ao anonimato dos participantes com relação aos fatos declarados.

Apesar de haver questões coincidentes nos dois questionários, verificou-se a necessidade de separar as populações pesquisadas em razão de duas diferenças objetivas: 1) sob a perspectiva pedagógica, há docentes que não atuaram de forma remota em todas as áreas de ensino contempladas pelas diretrizes curriculares de graduação em Arquitetura e Urbanismo diferente dos estudantes que, em geral, conciliam disciplinas de áreas diferentes; e 2) sob a perspectiva de infraestrutura disponível considerou-se que a população discente é menos uniforme em níveis de renda que a população docente, de modo que poderiam haver diferenças relevantes no acesso aos meios tecnológicos disponíveis. Assim, considerar ambos em um só universo provocaria distorções no resultado.

A figura 8 discrimina os fatores considerados na elaboração do roteiro de entrevistas e dos questionários aplicados e relevantes ao esclarecimento das impressões das populações estudadas sobre a experiência do ensino remoto emergencial.

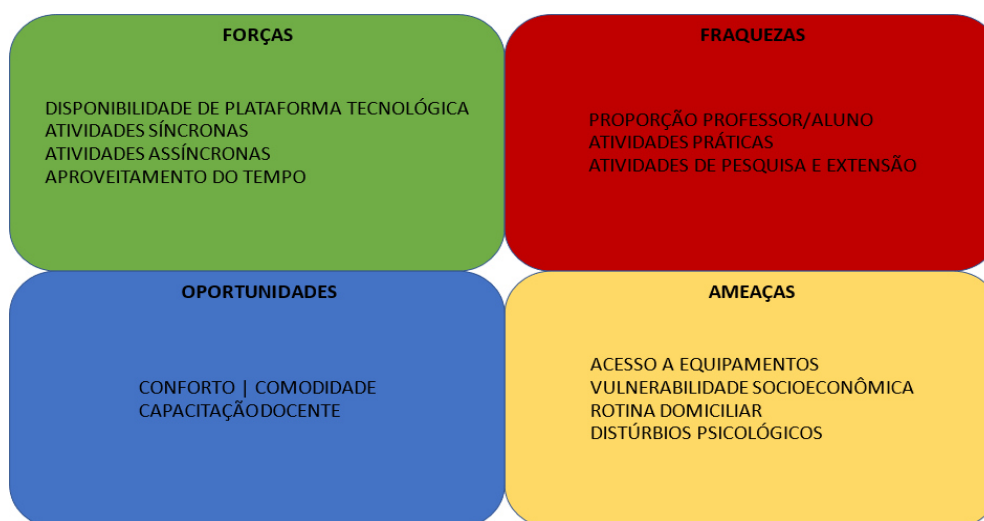


Figura 8. Matriz SWOT aplicada à pesquisa de campo
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Duas circunstâncias merecem destaque. A primeira, que os cursos à distância não foram objeto de análise nessa fase da pesquisa porque seguem parâmetros pedagógicos específicos e não passaram pela transição imposta aos cursos presenciais no que alcança a substituição temporária da modalidade de ensino. Apesar de também ocorrerem atividades presenciais no ensino EAD, a estrutura pedagógica desses cursos já é modelada, necessariamente, às atividades remotas, que, por sua vez, não guardam relação de causalidade e efeito com a reestruturação empreendida para o ERE.

Já o Centro Universitário Maurício de Nassau de Aracaju, a despeito de possuir autorização para ofertar 180 vagas anuais em curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo na modalidade presencial e de ter registro de início dessas ofertas a partir de 10/04/2019, conforme dados disponíveis no Cadastro e-MEC consultado em 14/01/2021, teve sua participação inviabilizada porque não foi possível estabelecer contato por qualquer meio remoto de comunicação com a IES. Dessa forma, ela não participou da análise nas etapas a seguir, mesmo reunindo critérios considerados relevantes para as apurações realizadas nesse estudo de caso. As análises realizadas a partir daqui correspondem, portanto, a um universo de 860 vagas ofertadas anualmente pelas IES sergipanas.

4.2 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE ARQUITETURA E URBANISMO NAS IES EM SERGIPE

O instrumento da entrevista com os coordenadores dos cursos (Apêndice I) procurou identificar aspectos do ERE sob a perspectiva organizacional. Nesse caso específico, foram ouvidos um representante dos 7 cursos de Arquitetura e Urbanismo em funcionamento em Sergipe (tabela 4), de modo que a cada resposta coincidente foi adicionado 1/7 ao conjunto de medidas similares empreendidas pelas IES. Essa medida foi adotada também para auxiliar o anonimato das informações reveladas.

A tabela 4 indica as instituições em efetivo funcionamento no estado que colaboraram com essa pesquisa, assim como as respectivas vagas autorizadas para oferta:

IES	Vagas	Município
UNIT	240	Aracaju
UFS	50	Laranjeiras
FASER	100	Aracaju
FANESE	100	Aracaju
AGES	200	Lagarto
ESTÁCIO	120	Aracaju
IFS	50	Lagarto
Total de Vagas	860	

Tabela 4. Cursos de Arquitetura e Urbanismo participantes da pesquisa e instalados em Sergipe
Fonte: e-MEC, 2021

Dentre as questões elaboradas sobre os aspectos internos da relação professor x aluno (figuras 7 e 8) predominaram as que se referem à adequação do projeto político-pedagógico do curso em todas as suas dimensões (ensino, pesquisa, extensão e atividades práticas curriculares e extracurriculares). Já os aspectos externos foram mencionados nas questões sobre o prazo para capacitação de professores para a utilização das ferramentas tecnológicas e de metodologias adequadas (já que funcionariam como moderadores das reuniões virtuais) ou o acesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade social aos equipamentos necessários. Nesse caso foram predominantes fatores de infraestrutura para o acesso remoto, dada a virtualidade que caracterizou a interação entre os membros da comunidade acadêmica nesse momento (figuras 7 e 8).

A diferença na adoção e implementação do ERE entre as IES se iniciou ainda nos primeiros dias de pandemia. Algumas instituições (por meio de seu coordenador de curso) alegaram não ter interrompido as atividades enquanto outras permaneceram aproximadamente 6 meses com as atividades suspensas. A suspensão alcançou 6/7 do universo analisado, sendo que em 3/7 dos casos houve interrupção, mas o retorno na modalidade remota ocorreu em até uma semana. Isso evidencia que 4/7 dentre os analisados, consideraram necessário e possível promover uma rápida adaptação de suas ofertas curriculares. Como principal motivação, 5/7 apontaram a garantia de manutenção das ofertas, inclusive das disciplinas práticas, e a garantia de conclusão do curso para os estudantes em fase de Trabalho de Graduação.

Ao serem questionados sobre a plataforma escolhida e os parâmetros utilizados para essa escolha, os coordenadores indicaram que a principal ferramenta tecnológica adotada pelas IES sergipanas foi o G Suite (Google) que alcançou 4/7 das respostas,

seguido pelo Teams (Microsoft) utilizado por 3/7 e outros 2/7 utilizaram o Zoom (Zoom). Nesse caso, a soma das unidades é maior que 1 porque todas as instituições tinham mais de 1 tecnologia disponível, algumas delas alegaram utilizar ainda ambientes virtuais específicos, mas sempre acompanhados de ao menos uma das três ferramentas citadas; e houve ainda aquelas que delegaram essa escolha ao professor da disciplina. Merece destaque o fato de que na quase totalidade das IES entrevistadas a decisão pela escolha da ferramenta tecnológica ocorreu de forma centralizada em instâncias superiores às coordenações dos cursos, sendo que em apenas 1/7 delas a escolha do Teams foi justificada em razão dos professores terem indicado tratar-se da ferramenta mais adequada ao ambiente educacional.

Quando questionados se a IES capacitou os professores para a utilização das plataformas ou em metodologias específicas para o ERE, a integralidade da pesquisa demonstrou que em algum momento preparatório para o ERE houve a realização de capacitação em ferramentas tecnológicas ou em metodologias adequadas ao ensino remoto, ou ainda em ambos, para os docentes envolvidos no processo.

Outro aspecto considerado foi se a proporção professor/estudante foi alterada na composição das turmas no ERE em relação ao ensino presencial e qual a proporção entre as atividades síncronas e assíncronas. Os entrevistados indicaram que em 5/7 do universo a proporção professor/aluno foi integralmente mantida nas ofertas curriculares. As 2/7 residuais aumentaram essa razão exclusivamente em disciplinas predominantemente teóricas. Em 2/7 dos casos houve algum tipo de limitação formal à carga horária para a realização das atividades síncronas. Em 1/7 houve a flexibilização total dos horários de acordo com os critérios estabelecidos pelos professores, sendo que em 4/7 das IES foram mantidas as aulas síncronas com a mesma carga horária das aulas presenciais. É importante destacar que quando esses ajustes foram realizados, os objetivos foram a prevenção de fadiga dos agentes envolvidos e a otimização das atividades realizadas.

Uma das questões da pesquisa dizia respeito ao acompanhamento da saúde mental da comunidade acadêmica, tanto de professores como de estudantes, ou seja, se a IES possui programa de acompanhamento psicológico de professores e/ou estudantes. Em apenas 1/7 das IES não houve a disponibilização de acompanhamento psicológico. O registro de ao menos uma ocorrência relacionada à saúde mental (episódios de estresse, ansiedade ou depressão) em professores ou estudantes, ou ambos, ocorreu em 4/7 das

IES entrevistadas. Nesses casos, houve demanda institucional de acompanhamento psicológico.

Ao questionamento sobre se a IES possui programa de assistência social e financeira a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica vale registrar que todas as IES ofereceram algum tipo de assistência financeira a estudantes nessa condição. Em cada IES essa assistência foi adaptada à respectiva realidade, de modo que ela apresentou uma ampla variação de modelos: desde descontos em mensalidades ao pagamento de auxílio em espécie, de descontos em pacotes de internet ao fornecimento de *tablets*, computadores e chips com pacotes de internet.

Com relação às adequações pedagógicas do curso, 5/7 do universo pesquisado indicou a falta do contato presencial na dinâmica das disciplinas práticas como principal aspecto negativo do processo de adequação do ensino ao método remoto. Para apenas 1/7 das unidades as interferências das rotinas domiciliares foram indicadas como elemento negativo para o desempenho adequado da modalidade, apesar desse aspecto ser cotidianamente verificado em todos os trabalhos remotos que estão sendo realizados em casa. Em 2/7 das IES o contato com profissionais de outras regiões do país foi considerado como aspecto positivo estimulado pelo ERE, o que não ocorria com frequência no formato presencial. Já outros 2/7 dos entrevistados consideraram como benefício a boa adaptação das disciplinas predominantemente teóricas à modalidade remota. Para 1/7 dos coordenadores esse benefício consistiu em despertar para a utilização de métodos alternativos ainda não utilizados e em 1/7 das unidades de ensino pesquisadas foi indicada a redução das escalas de projeto como benefício alcançado a partir do início da atividade remota.

As atividades práticas presenciais (laboratórios e visitas técnicas) foram interrompidas em algum momento em 6/7 das IES pesquisadas, sendo que 3/7 destas adotaram a prática de utilização de laboratórios virtuais⁸ e em 1/7 houve a reposição dessas atividades após a implantação dos planos de Distanciamento Social Responsável pelo Estado de Sergipe. Já as disciplinas práticas foram realizadas através de salas virtuais com orientações coletivas e individuais, quando solicitadas, em 5/7 das IES entrevistadas. As orientações exclusivamente individuais ocorreram em 1/7 das situações

⁸ Por ocasião das entrevistas, os participantes informaram que os laboratórios virtuais empreendidos pelas IES ainda estavam em fase de planejamento, de modo que os procedimentos para sua execução não foram detalhados.

apresentadas e em 1/7 delas essa escolha foi feita a critério do professor responsável.

Com relação às atividades de pesquisa e de extensão, elas não ocorreram em apenas 1/7 das IES representadas, mas essa negativa não foi motivada pelo ERE, pois no período anterior à pandemia da COVID-19 também não havia pesquisa e extensão em andamento nesta unidade educacional. Os 6/7 das IES restantes continuaram a realizar essas atividades, sempre que possível por método remoto, sendo interrompidas e/ou ajustadas nas circunstâncias que demandavam deslocamentos dos participantes.

É importante destacar que, uma vez questionados quanto ao saneamento das deficiências pedagógicas identificadas em decorrência do ensino remoto, esse procedimento encontrava-se em fase de avaliação e/ou planejamento em 4/7 do universo pesquisado. Os outros 3/7 já tinham programados minicursos, workshops, aulas de revisão e programas de extensão a serem realizados para essa compensação. As respostas à indagação sobre o planejamento da IES para recuperar as deficiências identificadas nas ofertas remotas sugerem que o ERE não contemplou as necessidades dos cursos em sua integralidade, restando evidente que lacunas ocorreram nos períodos letivos de 2020.

Foi considerada na pesquisa a possibilidade de que fosse realizada alguma atividade específica para os novos estudantes que ingressaram no curso já na modalidade remota. Essa questão foi aventada porque os ingressantes pós-pandemia não tiveram a vivência da rotina presencial. As respostas revelaram que todas as IES que receberam alunos ingressantes em algum período letivo de 2020 realizaram acolhimento de modo virtual seguindo programas vigentes antes da instalação do ERE, quando as mesmas atividades aconteciam presencialmente. Em 2/7 do universo pesquisado houve a participação de estudantes veteranos (líderes de turmas e/ou monitores) nesse processo; em 1/7 da totalidade a integração dos estudantes ocorreu através da realização de atividades interdisciplinares com o envolvimento dos estudantes de todas as turmas. É válido mencionar que todas as IES pesquisadas não utilizaram alguma tecnologia de automatização, robotização ou de inteligência artificial em suas atividades pedagógicas no decorrer do ERE.

Questionados sobre a mensuração do desempenho acadêmico de estudantes e professores, informaram que os estudantes foram avaliados pela entrega das atividades desenvolvidas e dimensionadas pelos professores nas disciplinas. Apesar do ensino

remoto oferecer a possibilidade do estudante assistir a aula posteriormente, de forma assíncrona, quando elas estiverem gravadas na plataforma adotada, em apenas 2/7 das IES entrevistadas foi obrigatória a participação deles nas atividades síncronas. Já com relação aos professores, em 2/7 dos casos houve controle do agendamento das atividades síncronas, em 2/7 houve obrigatoriedade da gravação dessas atividades e 3/7 realizaram questionários em formulários específicos ou pesquisas de opinião com a comunidade acadêmica.

No que se refere ao legado positivo que o ERE pode deixar para o futuro do ensino de arquitetura e urbanismo, 4/7 indicaram a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, 2/7 sugeriram a possibilidade de contato com profissionais de outras regiões, 1/7 apontou o acompanhamento remoto dos trabalhos como método auxiliar ao esclarecimento de dúvidas, a utilização de laboratórios virtuais quando possível e a redução das escalas dos projetos⁹, e o estímulo à interdisciplinaridade como principal legado do ERE.

As entrevistas com os coordenadores dos cursos indicaram que apesar das restrições impostas ao desenvolvimento do curso através do ensino remoto e das lacunas eventualmente ocorridas, o resultado positivo foi predominante em relação aos aspectos analisados. A opção pela manutenção e o aperfeiçoamento do ERE por parte das IES resultou na maior parte dos casos, em especial nas IES privadas, não só na conclusão do período letivo 2020.1, como na utilização dessa modalidade de ensino no período seguinte dada a continuidade da suspensão compulsória das aulas presenciais até 18 de janeiro de 2021.

4.3 A PERSPECTIVA DOS DOCENTES QUANTO AO ENSINO REMOTO

O questionário aplicado virtualmente aos professores que lecionaram em cursos de Arquitetura e Urbanismo de Sergipe pelo ERE em 2020 (Apêndice III) foi respondido por 44 docentes entre dezembro de 2020 e maio de 2021. A área de atuação desses profissionais foi declarada em formulário numa lista elaborada a partir das áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Arquitetura e Urbanismo. Cada professor poderia escolher mais de uma resposta de

⁹ A redução nas escalas dos projetos diz respeito à complexidade das atividades realizadas de modo que o processo não requeira grandes deslocamentos e se aproximem do entorno da casa do estudante. Por exemplo, em vez de analisar o desenvolvimento de uma cidade, concentrar essas atividades no bairro em que ele mora.

modo a refletir a realidade de suas atividades, o que implicou num somatório em percentual superior a 100. As instituições não foram aqui identificadas porque há professores que trabalham em mais de uma IES e o objetivo da pesquisa era identificar a percepção individual do docente e não da organização onde ele trabalha, que já foi objeto das entrevistas descritas no item 4.2.

Nessa perspectiva 54,5% das respostas corresponderam a professores de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, 31,8% a professores de Desenho e Representação, 27,3% de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo, 25% de Conforto Ambiental, 18,2% de Estudos Sociais e Urbanos e 13,6% de Tecnologias da Construção. De imediato é possível identificar a primeira impressão relevante no sentido de que muitos docentes lecionaram disciplinas com elevada carga horária prática correspondentes às áreas de projeto e de desenho e representação, em especial, como indica o gráfico 5.

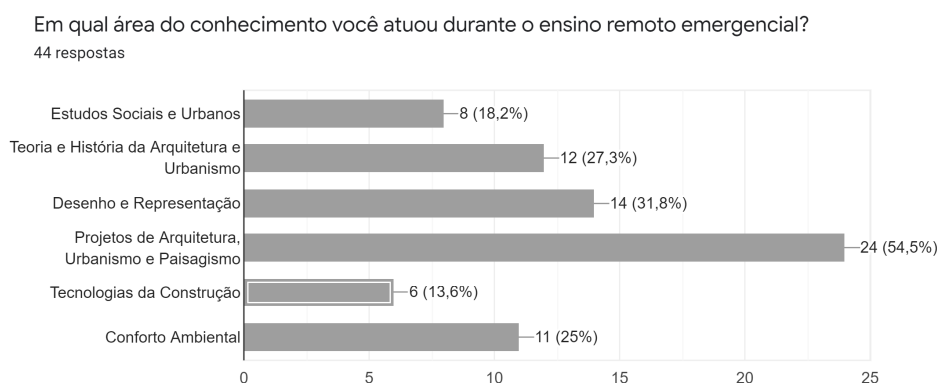


Gráfico 5. Áreas de conhecimento lecionadas pelos professores participantes
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Ainda se referindo ao ensino, dado o perfil predominante entre os docentes, eles foram questionados sobre quais áreas do conhecimento consideraram mais adequada ao ensino remoto. Também nesse caso poderiam ser escolhidas mais de uma alternativa, resultando um percentual superior a 100. Inicialmente é importante destacar que 10 das 44 respostas obtidas indicaram que nenhuma área de conhecimento era compatível com o ERE. Nas 34 respostas remanescentes, as disciplinas de Teoria e História de Arquitetura e Urbanismo foram indicadas positivamente em 65,9%, acompanhada de Estudos Sociais e Urbanos com 43,2% e de Tecnologias da Construção citada em 27,3% das respostas positivas. Já as disciplinas menos citadas em relação à adequação ao ERE corresponderam às áreas de Conforto Ambiental (22,7%), Projetos de Arquitetura e

Urbanismo e Paisagismo (18,2%) e Desenho e Representação (15,9%).

Uma importante evidência surgiu nesse momento, pois a maioria das respostas (77,3%) considerou que há disciplinas compatíveis com o ensino remoto. Por outro lado, é notável que dentre os docentes que lecionaram disciplinas de Projetos e Desenho em sua maioria, elas foram consideradas menos adequadas ao ERE, ao mesmo tempo que classificaram as mais densas em teoria como mais compatíveis com o ensino remoto (gráfico 6).

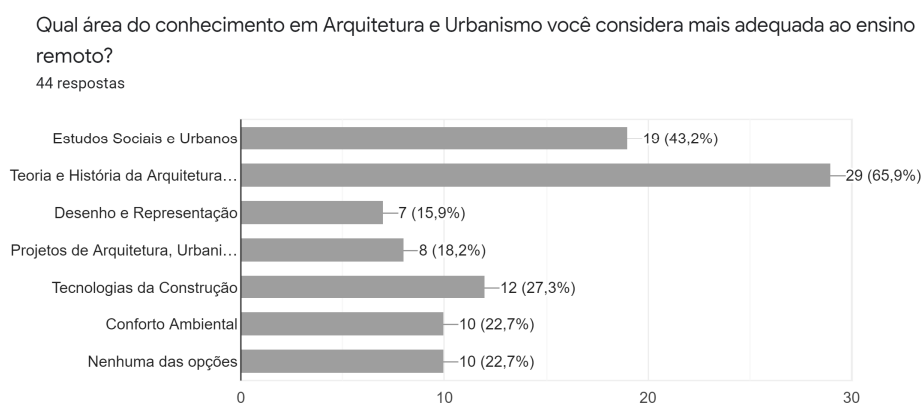


Gráfico 6. Áreas de conhecimento lecionadas pelos professores participantes
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Algumas das questões seguintes justificam essa percepção. Do total de professores que lecionaram disciplinas predominantemente práticas (72,7% das respostas), 40,9% identificaram dificuldades nas orientações e justificativas, enquanto apenas 15,9% das respostas entenderam esse aspecto como positivo (gráfico 7). A avaliação negativa da participação dos estudantes em 84,1% das respostas (gráfico 8) e a pior qualidade das atividades orientadas e apresentadas durante o ERE por 52,3% dos participantes (gráfico 9) sugerem sintomas relevantes para essa percepção pelos professores. Os atrasos ou ausências em aulas síncronas, apesar de não predominarem, foram indicados em 34,1% das respostas (gráfico 10), fato também relevante nesse sentido.

As orientações e justificativas nas disciplinas práticas, em especial as de projeto, foram mais assertivas que nas aulas presenciais?

44 respostas

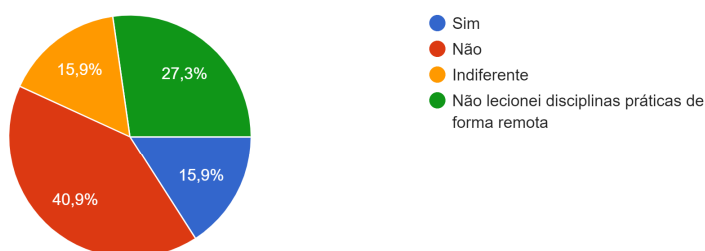


Gráfico 7. Aspectos que interferem em disciplinas práticas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

A participação dos estudantes durante as aulas síncronas foram mais frequentes quando comparadas com as aulas presenciais?

44 respostas

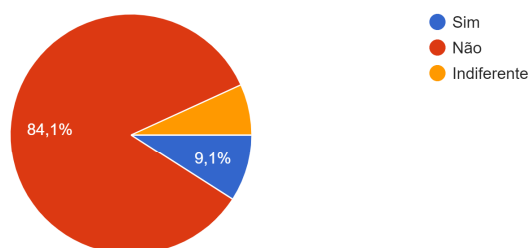


Gráfico 8. Aspectos que interferem em disciplinas práticas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Os atrasos ou ausências dos estudantes em aulas síncronas foram reduzidos quando comparados com as aulas presenciais?

44 respostas

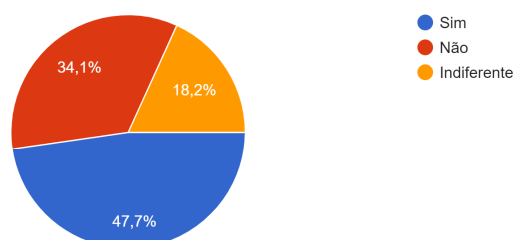


Gráfico 9. Aspectos que interferem em disciplinas práticas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

A qualidade das atividades apresentadas foi melhor quando comparadas com as atividades orientadas e apresentadas presencialmente?

44 respostas

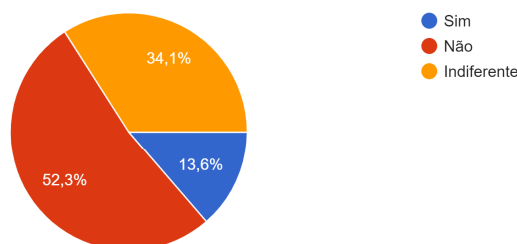


Gráfico 10. Aspectos que interferem em disciplinas práticas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As atividades práticas (laboratórios, visitas de campo e canteiro de obras) que eram desempenhadas presencialmente foram suspensas para 59,1% dos professores pesquisados. Entretanto, dentre aqueles que realizaram atividades práticas remotamente, 29,5% consideraram que a adaptação realizada não foi condizente com os objetivos pretendidos, frente a 11,4% das respostas que consideraram satisfatórias as atividades práticas desenvolvidas.

Em 81,8% das respostas, os professores se consideraram contemplados por capacitações em ferramentas tecnológicas e/ou metodologias adequadas ao ensino remoto promovidas pelas IES. Em paralelo foi incluído um campo em que os docentes deveriam informar quais ferramentas tecnológicas foram utilizadas nas aulas síncronas. Foram mencionados, além das ferramentas tecnológicas predominantemente disponibilizadas pelas IES (pacote de aplicativos G Suite For Education, Microsoft Teams e Zoom Meetings), os aplicativos já tradicionalmente utilizados em classes de arquitetura e urbanismo presenciais, como ferramentas de desenho em Autocad, modelagem e BIM e ferramentas de apresentação.

Entretanto, o questionário identificou também novas tecnologias que passaram a ser utilizadas durante o ERE, tais como: 1) Kahoot! (plataforma baseada em jogos); 2) Miro (plataforma colaborativa para o desenvolvimento de mapas mentais e diagramas); 3) YouTube (plataforma para carregar, assistir e compartilhar vídeos); 4) Socrative (plataforma para elaboração de questionários e testes responsivos em tempo real); 5) Microsoft Whiteboard (tela digital colaborativa que faz parte do pacote Microsoft 365 e pode ser projetada em videoconferência); e 6) Trello (permite criar quadros interativos com listas de tarefas e ações para acompanhamento das atividades a serem

desenvolvidas). A única tecnologia mencionada na categoria dos hardwares foi a mesa digitalizadora que permite transmitir desenhos feitos numa tela através de uma caneta que funciona como o mouse nos computadores convencionais.

Os gráficos 11 a 14 identificam uma incongruência entre as respostas. Os gráficos 12 e 13 se referem à infraestrutura física disponível aos professores. Sob esse aspecto, 75% dos participantes responderam que possuem estrutura em casa para o desempenho das atividades acadêmicas de forma remota (gráfico 12) e 61,4% têm a rotina domiciliar adequada ao desempenho dessas atividades. Outros 59,1% dos docentes informaram que os conteúdos foram abordados com mais objetividade no ensino remoto que no ensino emergencial (gráfico 11).

Os conteúdos foram abordados com mais objetividade no ensino remoto do que no ensino presencial?
44 respostas

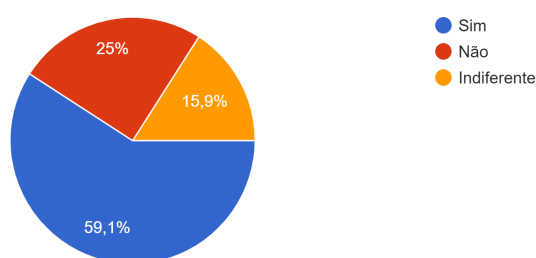


Gráfico 11. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

O espaço físico da sua casa é adequado para a realização de atividades acadêmicas de forma remota?
44 respostas

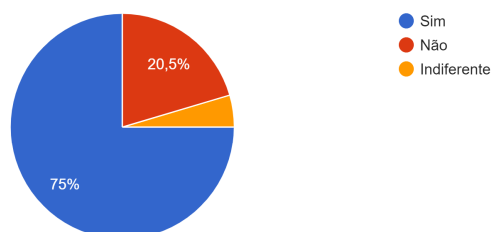


Gráfico 12. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

A sua rotina domiciliar é adequada para a realização de atividades acadêmicas de forma remota?
44 respostas

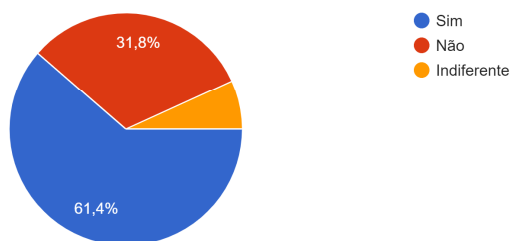


Gráfico 13. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Entretanto, quanto ao conforto e produtividade no desempenho das atividades acadêmicas, a pergunta tinha o objetivo de identificar a eficácia do trabalho realizado remotamente, ou seja, se as atividades programadas foram realizadas da forma como deveriam ser no tempo reservado para isso e 52,3% das respostas foram negativas (gráfico 14). A leitura combinada desses gráficos sugere que os professores foram demandados numa carga de trabalho maior no ensino remoto que no presencial, pois apesar de implementadas as condições objetivas para um trabalho mais eficaz, a percepção deles em relação ao próprio trabalho demonstrou ser menos confortável e produtiva do que esperavam.

Você considerou o ensino remoto mais confortável ou mais produtivo para o desempenho de suas atividades acadêmicas?
44 respostas

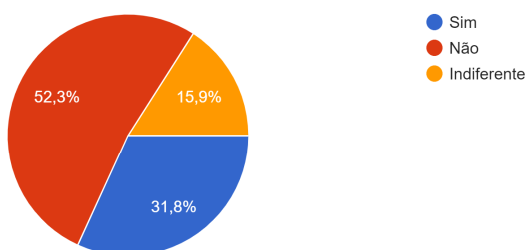


Gráfico 14. Aspectos de infraestrutura para o ensino remoto
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Como é possível identificar nas respostas apuradas pelos docentes que responderam ao questionário (Apêndice III), o ERE não representou a situação ideal para o ensino de Arquitetura e Urbanismo. As deficiências apontadas recomendam uma observação mais cuidadosa, principalmente, no que diz respeito às disciplinas e atividades com maior densidade prática para seu desenvolvimento.

É oportuno apontar, entretanto, que a questão 10 do Apêndice III foi objetiva em apurar se o corpo docente sergipano considerou válida a experiência do ensino remoto durante o período da pandemia da COVID-19. Nesse caso, 95,5% das repostas (um total de 42 dentre as 44 respostas obtidas) manifestaram que foi importante inaugurar o ensino remoto, dadas as restrições apresentadas. Isso indica que o ERE, sob a perspectiva dos professores, demanda aperfeiçoamentos. Apesar de não cumprir uma situação ideal, demonstrou-se necessária.

4.4 A PERSPECTIVA DOS DISCENTES QUANTO AO ENSINO REMOTO

O questionário aplicado virtualmente aos estudantes que cursaram disciplinas de Arquitetura e Urbanismo em Sergipe pelo ERE em 2020 (Apêndice IV) obteve 214 respostas entre dezembro de 2020 e maio de 2021. As primeiras questões do formulário tinham o objetivo de identificar o perfil do estudante a partir da IES de origem e do ano letivo cursado. A separação dos estudantes entre as IES pretendia identificar possíveis diferenças em relação à sua percepção como participantes de instituições diferentes. Essa análise foi prejudicada em decorrência da baixa adesão dos estudantes em responder ao questionário em 3 das 7 IES incluídas na análise. Já a caracterização do perfil temporal foi importante para identificar possíveis diferenças no entendimento do processo entre estudantes do primeiro ano do curso, que não tiveram ou tiveram uma participação restrita no ensino presencial, e estudantes de outros períodos letivos que participaram do ERE de Arquitetura e Urbanismo tendo o precedente do ensino presencial.

Nessa perspectiva 46,6% das respostas identificaram estudantes da UFS, 30% estudantes da UNIT, 7,9% do IFS, 7,9% da FASER, 3,3% da AGES - Lagarto, 3,3% da FANESE e 0,9% da Estácio. No aspecto temporal 9,8% foram respostas de estudantes do primeiro ano do curso, 25,7% foram estudantes do segundo ano, 11,7% estudantes do terceiro ano, 19,1% foram estudantes do quarto ano e 28% foram estudantes do quinto ano do curso. Outros 5,6% das respostas declararam períodos letivos diversos.

De antemão, é importante destacar que apesar da variação no perfil de estudantes que responderam ao questionário do Apêndice IV as respostas tabuladas não identificaram diferenças relevantes a essa pesquisa quando separadas por IES e por período letivo. A primeira impressão obtida foi de que todas as IES possuem variados

perfis de estudantes e essa pluralidade, na população pesquisada, formou um conjunto em análise sem desvios relevantes.

A apuração dos questionários respondidos pelos estudantes resultou em percepções alinhadas com os resultados apurados para os professores e outras em contraposição. Um importante alinhamento ocorreu com relação às áreas de conhecimento que consideraram mais adequada ao ensino remoto (gráfico 15). Como nesse caso poderiam ser escolhidas mais de uma alternativa, o resultado percentual da soma das opções foi superior a 100. As disciplinas de Teoria e História de Arquitetura e Urbanismo foram indicadas positivamente em 78,5%, acompanhada de Estudos Sociais e Urbanos com 50% e de Tecnologias da Construção citada em 25,7% das respostas positivas. Já as disciplinas menos citadas em relação à adequação ao ERE corresponderam às áreas de Conforto Ambiental (20,1%), Projetos de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo (16,8%) e Desenho e Representação (8,4%).

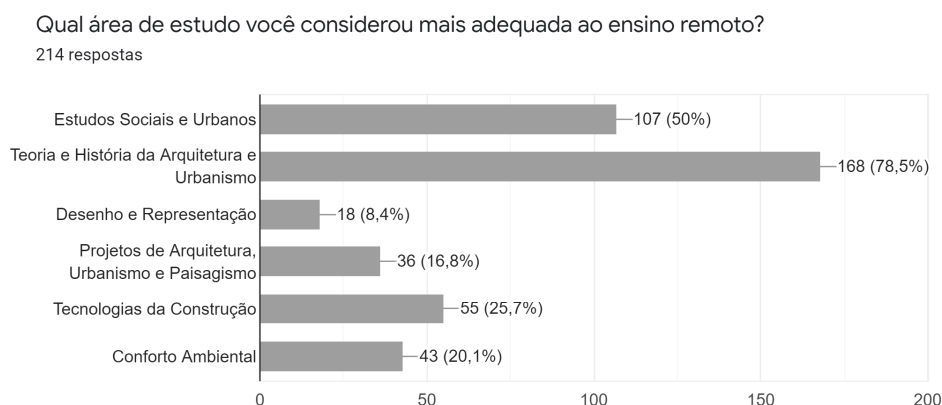


Gráfico 15. Adequação de áreas de estudo ao ensino remoto

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Com relação à percepção da própria aprendizagem as expressivas manchas vermelhas nos gráficos 16 a 19 indicam que a avaliação dos estudantes foi predominantemente negativa nesse aspecto. Há, entretanto, uma sutil diferença entre os gráficos 16 e 17 que é bastante relevante para essa pesquisa: quando questionados sobre a objetividade dos conteúdos transmitidos de forma remota (gráfico 16), as avaliações positivas (39,7%) foram equilibradas quando comparadas com as avaliações negativas (37,9%), sendo que 22,4% consideraram que não houve diferença relevante nesse sentido. Já quando essa mesma questão foi aplicada considerando o recorte das disciplinas predominantemente práticas (gráfico 17) verificou-se uma diferença entre as avaliações

negativas (31,8%) e positivas (20,6%), mesmo quando desprezado o contingente de 40,2% de estudantes que não cursaram disciplinas práticas de forma remota. O percentual de percepções indiferentes também foi, nesse caso, reduzido a 7,5% das respostas.

Os conteúdos foram abordados com mais objetividade no ensino remoto do que no ensino presencial?
214 respostas

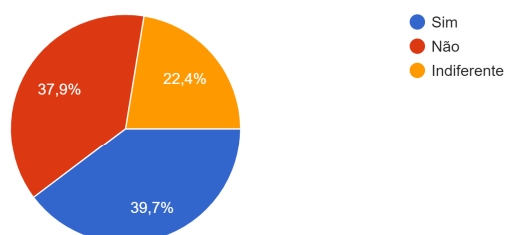


Gráfico 16. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As orientações e justificativas nas disciplinas práticas, em especial as de projeto, foram mais objetivas que nas aulas presenciais?
214 respostas

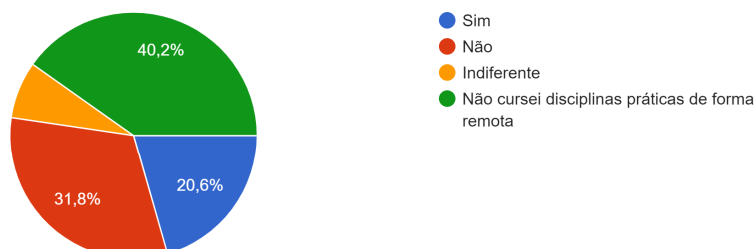


Gráfico 17. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Reação semelhante foi percebida em relação às atividades práticas regulares do curso. Questionados sobre a eficácia das atividades de prática arquitetônica realizadas no ERE, 24,3% das respostas foram negativas e 15,4% das respostas foram positivas. É prudente considerar nesse caso que 60,3% dos estudantes informaram que as atividades práticas foram suspensas durante o período da pandemia da COVID-19.

Os estudantes manifestaram ainda um expressivo descontentamento em participar das aulas síncronas quando comparadas às aulas presenciais (gráfico 18) de modo que 68,7% das respostas indicaram desestímulo em relação a essa participação enquanto 17,3% manifestaram-se estimulados e 14% se sentiram indiferentes a esse respeito. Com

relação às atividades desenvolvidas de forma remota (gráfico 19) a avaliação negativa do resultado também foi superior, representando 49,1% das respostas, enquanto 31,3% consideraram o método de orientação irrelevante e 19,6% avaliaram positivamente as atividades orientadas e desenvolvidas durante o ERE.

Você se sentiu mais estimulado a participar das aulas síncronas do que de aulas presenciais?
214 respostas

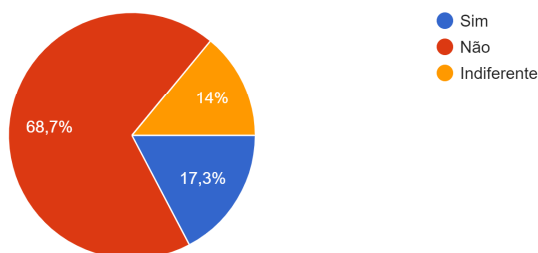


Gráfico 18. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As atividades que você entregou de forma remota tiveram mais qualidade do que as atividades orientadas e apresentadas de forma presencial?
214 respostas

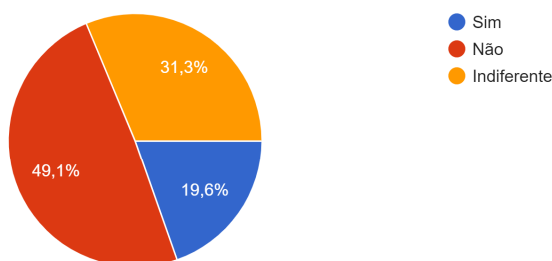


Gráfico 19. Aspectos da aprendizagem durante o ensino remoto
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Ainda nessa perspectiva da relação direta entre professores e estudantes, e apesar da falta de estímulo de participação manifestada nos dados do gráfico 18, as respostas consideraram que o ensino remoto proporcionou menos atrasos para participar de aulas síncronas (43,5%) quando comparadas às aulas presenciais (de modo semelhante aos professores no gráfico 9). Outras 38,8% das respostas manifestaram mais atrasos e 17,8% responderam não ter havido diferenças nesse sentido.

Um aspecto relevante para este trabalho diz respeito às demandas de tecnologias de informação e comunicação necessárias ao ensino remoto e ao custo delas decorrentes. As

políticas públicas de acesso ao ensino superior descritas no primeiro capítulo fomentaram a ampliação de vagas ocupadas por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que poderia representar uma ameaça ao bom desempenho desses estudantes no ERE diante de eventuais dificuldades de acesso às ferramentas necessárias.

Os gráficos 20 a 23 indicam que a percepção negativa dos estudantes sobre o próprio desempenho acadêmico no ensino remoto não foi causada por dificuldades de acesso às tecnologias necessárias. O gráfico 20 demonstra que 52,8% das respostas confirmaram a disponibilização gratuita de materiais e equipamentos para o ERE, frente a 47,2% de respostas que negaram essa disponibilidade. De modo semelhante, desconsiderados 43,5% de respostas que indicaram não terem recebido assistência financeira da IES durante o ensino remoto, 42,1% das respostas confirmaram a existência desse benefício na IES frente a 14,5% dos estudantes que responderam em sentido contrário (gráfico 21).

Sua instituição forneceu gratuitamente materiais e equipamentos para serem utilizados no ensino remoto?
214 respostas

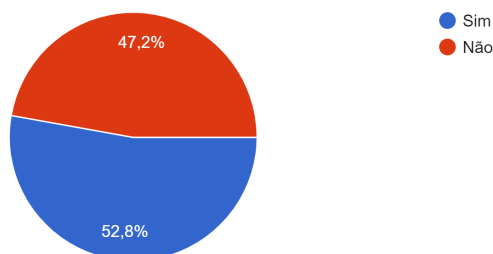


Gráfico 20. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Sua instituição realizou algum tipo de assistência financeira (auxílios, bolsas, descontos ou parcelamentos) no ano 2020?
214 respostas

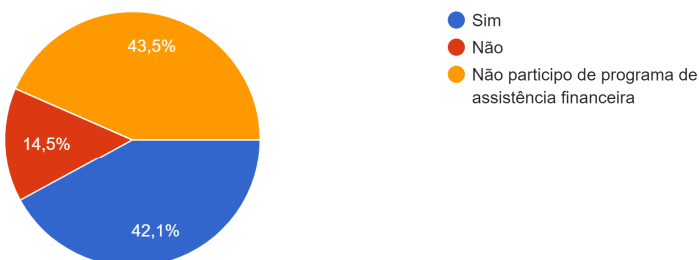


Gráfico 21. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Uma vez considerado o suprimento dos recursos materiais demandados pelo ERE, seja por meios próprios ou por critérios de assistência estudantil, a leitura do gráfico 22 demonstrou que 73,8% das respostas indicaram que os equipamentos de que dispunham eram adequados às demandas do ensino remoto, frente a 26,2% que encontraram dificuldades nesse aspecto. De modo similar, 61,2% das respostas classificaram as plataformas tecnológicas utilizadas pelas IES como adequadas ao processo em curso, outros 36,4% as indicaram como regular e apenas 2,3% consideraram que o sistema adotado pela IES foi inadequado (gráfico 23).

Seus materiais e equipamentos ou os que foram fornecidos pela instituição eram adequados para o ensino remoto?
214 respostas

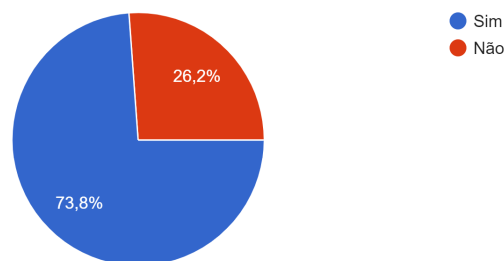


Gráfico 22. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

A plataforma utilizada para aulas síncronas, assíncronas e acompanhamento de atividades é:
214 respostas

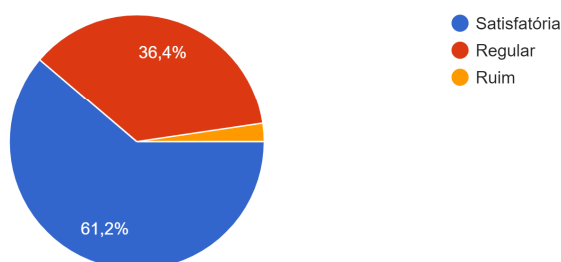


Gráfico 23. Acesso a materiais e equipamentos necessários ao ERE
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Assim como para os professores, o espaço físico da casa e a rotina domiciliar não representaram impedimento relevante para o desempenho das atividades acadêmicas no ERE. Para 66,4% das respostas o espaço físico da casa foi considerado adequado ao que

necessitavam, 27,1% informaram condições inadequadas e 6,5% dos estudantes manifestaram indiferença sobre esse aspecto (gráfico 24). Já a rotina domiciliar foi considerada adequada em 59,8% das respostas, 30,8% consideraram inadequada e 9,3% informaram que esse era um aspecto irrelevante ao andamento dos trabalhos (gráfico 25).

O espaço físico da sua casa é adequado para a realização de atividades acadêmicas de forma remota?
214 respostas

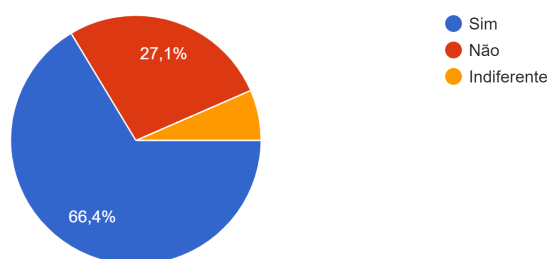


Gráfico 24. Condições de infraestrutura domiciliar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

A sua rotina domiciliar é adequada para a realização de atividades acadêmicas de forma remota?
214 respostas

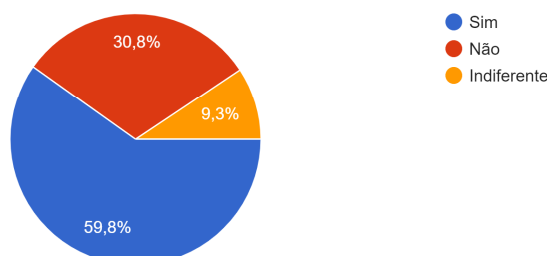


Gráfico 25. Condições de infraestrutura domiciliar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

O acesso a infraestrutura física e recursos materiais adequados não foi considerado suficiente pelos estudantes para assegurar uma produtividade satisfatória ao andamento dos trabalhos acadêmicos. Em 54,2% das respostas os estudantes indicaram que o ensino remoto não foi mais confortável ou produtivo que o ensino presencial, 34,6% delas demonstraram uma reação positiva em relação a esse aspecto e 11,2% das respostas desconsideraram esse aspecto como relevante. Em contraposição a esse argumento 88,8% dos estudantes consideraram que o ensino remoto foi uma alternativa válida para a continuidade dos períodos letivos durante a pandemia, enquanto 11,2% reagiram negativamente ao ERE.

É relevante destacar que muitos fatores da percepção dos estudantes sobre o ERE guardaram sintonia com a percepção dos professores sobre esse processo. Em ambos os casos, ficou evidente a disposição para a manutenção da prestação do serviço educacional de forma remota, apesar do desgaste físico e emocional e das lacunas de aprendizagem manifestados nessa pesquisa.

4.5 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERDAS OU GANHOS FACE A PANDEMIA DA COVID-19?

As premissas que orientaram a elaboração da Matriz SWOT aplicada à pesquisa de campo (figura 8) foram assim consideradas a partir do referencial bibliográfico utilizado na elaboração dos capítulos anteriores. Elas foram importantes para orientar a elaboração do roteiro de entrevistas com coordenadores de cursos (Apêndice I) e os questionários aplicados aos professores e estudantes (Apêndices III e IV). Em alguns casos essas premissas consideradas não foram confirmadas após a depuração dos dados da pesquisa de campo.

Os aspectos internos positivos, classificados como força na matriz, consideraram: 1) a disponibilidade no mercado de TICs capazes de promover encontros virtuais entre professores e estudantes; 2) o melhor aproveitamento do tempo já que ambos estariam dispensados dos deslocamentos para a realização das atividades acadêmicas; e 3) a possibilidade de haver atividades síncronas e assíncronas, ou seja, permitir a adequação das atividades acadêmicas às novas rotinas demandadas pela Pandemia da COVID-19. A força das TICs foi confirmada tanto por professores em 81,8% das respostas (gráfico 26) como por estudantes em 61,2% (gráfico 23).

Você recebeu capacitação em ferramentas tecnológicas e/ou metodologias para o ensino remoto?
44 respostas

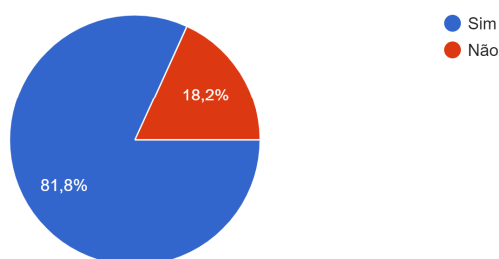


Gráfico 26. Capacitação docente para o ERE
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Os aspectos internos negativos, classificados como fraqueza na matriz, ponderaram: 1) a possibilidade de que as IES, estimuladas pela ausência da limitação que o espaço físico impõe, alterassem a proporção professor/aluno em cada turma; 2) a impossibilidade de realização de atividades práticas de campo e em laboratório; e 3) as dificuldades para a realização de atividades de pesquisa e extensão, nos termos que ocorriam até então.

Com relação ao melhor aproveitamento do tempo, professores, na amplitude de 52,3% das respostas (gráfico 14) e estudantes, com 54,2% das respostas (gráfico 27) consideraram esse aspecto como uma fraqueza, assim como a dinâmica das atividades síncronas e assíncronas, percebida negativamente por professores e estudantes. Das respostas apuradas sobre esse quesito: 84,1% dos professores afirmaram que os estudantes não tiveram uma participação mais frequente nas aulas síncronas quando comparadas com as aulas presenciais (gráfico 9) e 68,7% dos estudantes afirmaram não terem se sentido mais estimulados a participar das aulas síncronas do que das aulas presenciais (gráfico 18). Da mesma forma, 52,3% dos professores indicaram que a qualidade das atividades orientadas remotamente foi inferior às orientadas presencialmente (gráfico 10), mesma percepção manifestada por 49,1% das respostas dos estudantes (gráfico 19).

Você achou o ensino remoto mais confortável ou mais produtivo para o desempenho de suas atividades acadêmicas?
214 respostas

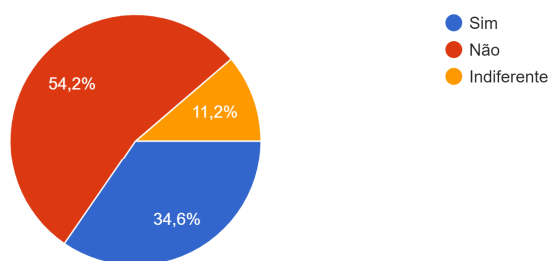


Gráfico 27. Produtividade estudantil no ERE
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

A alteração da proporção professor/aluno por turma, de fato se confirmou como uma fraqueza, pois em 2/7 das IES, conforme declaração dos coordenadores de cursos entrevistados, houve o aumento da quantidade de alunos por turma, ainda que essa alteração tenha se limitado a disciplinas predominantemente teóricas. As atividades práticas em campo e em laboratório também foram consideradas como fraquezas a partir das respostas apuradas. Segundo os coordenadores de curso entrevistados, em 3/7 das IES

houve o planejamento de laboratórios virtuais para suprir essa demanda e em 1/7 das IES houve a reposição das atividades após a flexibilização das medidas restritivas de circulação pelo Estado de Sergipe. Nas demais IES essas atividades foram totalmente suspensas. Apesar disso, professores na ordem de 29,5% das respostas (gráfico 28) e estudantes na ordem de 24,3% das respostas (gráfico 29), manifestaram uma avaliação negativa em relação às adaptações realizadas. Já a pesquisa e a extensão foram reclassificadas como força, pois os coordenadores dos cursos em que elas ocorriam, declararam a continuidade dessas atividades mediante adaptações metodológicas que respeitassem as restrições de circulação, de modo que o ERE não representou impedimento à sua continuidade. Os professores e os estudantes não foram questionados a esse respeito nos questionários (Apêndices III e IV).

As atividades práticas (laboratório, visita de campo, canteiro de obras) foram bem adaptadas para o ensino remoto?
44 respostas

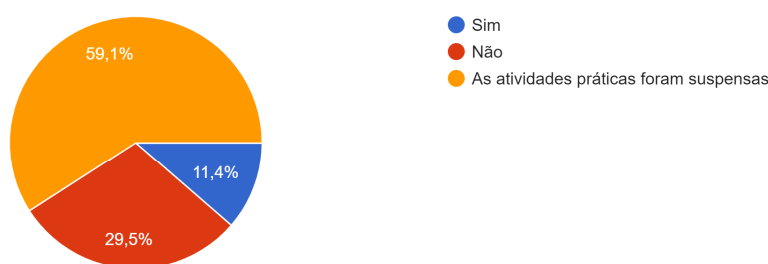


Gráfico 28. Adaptação de atividade práticas de campo e de laboratório - Docentes
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

As atividades práticas (laboratório, visita de campo, canteiro de obras) foram bem adaptadas para o ensino remoto?
214 respostas

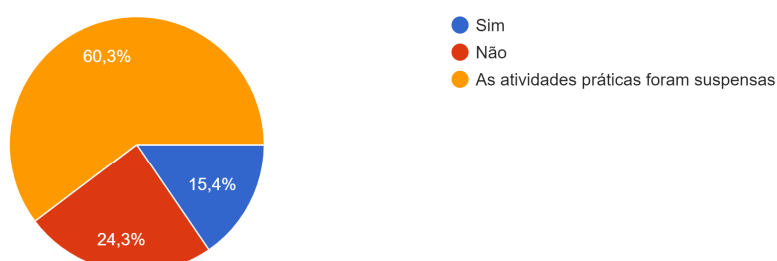


Gráfico 29. Adaptação de atividade práticas de campo e de laboratório - Docentes
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Quanto aos aspectos externos positivos, classificados como oportunidade na matriz,

foram apontados: 1) a possibilidade de manutenção das atividades acadêmicas durante a pandemia da COVID-19 sem a implicação dos deslocamentos e 2) a possibilidade de capacitação docente em novas tecnologias e metodologias de ensino/aprendizagem não predominantes até então.

Os aspectos externos negativos, classificados como ameaças na matriz, foram: 1) o acesso dos agentes aos equipamentos necessários às atividades remotas; 2) as dificuldades de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica em prover recursos materiais necessários; 3) o espaço físico e a rotina domiciliar dos agentes, que nesse caso, precisariam conciliar atividades acadêmicas e pessoais num mesmo espaço físico; e 4) eventuais complicações em termos de saúde mental, capazes de repercutir no desempenho das atividades acadêmicas.

De fato, a capacitação docente demonstrou-se uma oportunidade acumulada pelo ERE, uma vez que 81,8% das respostas confirmaram a realização de aperfeiçoamentos em tecnologias e/ou metodologias aplicadas ao ERE (gráfico 26). Já no que diz respeito ao conforto e comodidade, o ERE não implicou num melhor desempenho acadêmico percebido por professores, em 52,3% das respostas (gráfico 14) e estudantes, em 54,2% das respostas (gráfico 27), de modo que foi deslocada para o campo das ameaças.

O acesso aos equipamentos necessários e a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes foram transportados para o campo das oportunidades na matriz SWOT. Essa reclassificação não se debruçou sobre os argumentos sociológicos das vulnerabilidades, mas apenas no aspecto positivo de que, no caso em estudo, não representou impedimento para a manutenção das atividades acadêmicas. Nesse caso, a alteração foi motivada exclusivamente pelas respostas apuradas uma vez que 52,8% dos estudantes afirmaram que a IES forneceu os materiais e equipamentos necessários ao ERE (gráfico 20), 73,8% declararam que os equipamentos de que dispunham eram adequados ao ensino remoto (gráfico 22) e 42,1% confirmaram a manutenção de assistência financeira no período (gráfico 21).

Da mesma forma, as rotinas domiciliares de professores e estudantes foram transferidas para os campos das oportunidades, pois as repostas indicaram que não houve interferência dessa variável no desempenho das atividades acadêmicas para 61,4% dos professores (gráfico 25) e para 59,8% dos estudantes (gráfico 12). As ocorrências de problemas relacionados à saúde mental foram confirmadas como ameaça ao ERE, pois

nesse período ao menos um registro de distúrbios psicológicos acometeu professores e/ou estudantes em 4/7 das IES que colaboraram com esse estudo, conforme declaração dos coordenadores de cursos entrevistados.

Assim, pode-se construir uma nova configuração dos quadrantes da Matriz SWOT, produzida a partir das respostas apuradas nas entrevistas e nos questionários aplicados a esse estudo de caso, o que resultou no diagrama apresentado na figura 9.



Figura 9. Matriz SWOT aplicada à pesquisa de campo revisada
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica da pandemia da COVID-19 evidenciou vulnerabilidades que a lógica social vigente negligenciou. O direcionamento das decisões tomadas pelo atendimento às leis de mercado a qualquer custo e as limitações dos marcos regulatórios capazes de proteger a sociedade de políticas agressivas de otimização dos lucros foram fatores que contribuíram para os níveis de severidade das crises eventuais. Há que se considerar, portanto, um elemento de previsibilidade ao se analisar a influência das crises nas relações sociais capitalistas.

Trata-se de uma lógica social que, aplicada ao sistema educacional, repercutiu no que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial, cuja construção ideológica encontrou respaldo na premissa de que, sendo um serviço que não poderia parar, considerados os danos que a sua interrupção seria capaz de provocar individualmente e, conseqüentemente, repercutir cumulativamente na sociedade. Como uma variável dessa equação, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo preconizaram historicamente o desenvolvimento de disciplinas e atividades práticas como requisito para a habilitação profissional. Essa qualidade foi assumida pelas IES públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, como elemento necessário aos profissionais oferecidos ao mercado.

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo com ofertas na modalidade a distância não fugiram a essa regra, pois a despeito da ampliação virtual de vagas e turmas com a finalidade de minimizar os custos e maximizar sua capacidade de atendimento da demanda, comprometeram-se formalmente com a manutenção das atividades práticas características da formação em Arquitetura e Urbanismo, já que não há diretrizes curriculares diferenciadas para a modalidade EAD. A crise provocada pela pandemia da COVID-19 rompeu com as acomodações empreendidas até então. As tradições que consolidaram a formação do arquiteto e urbanista foram relativizadas no ERE, tendo em vista a continuidade do serviço que não poderia parar. Essa lógica predominou nas referências bibliográficas que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa, mesmo entre os argumentos que condenam a disseminação de cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EAD.

No que alcança o objetivo desse trabalho, a delimitação do ERE desenvolvido e aplicado pelas IES sediadas em Sergipe identificou a reprodução da lógica da dinâmica capitalista como elemento fundamental. Dadas as três variáveis consideradas nessa análise,

a pesquisa de campo apurou a consonância com a ideia de continuidade da prestação do serviço, apesar das limitações identificadas.

As IES sergipanas cuidaram de identificar as ferramentas tecnológicas disponíveis, habilitar os professores para o novo modelo de ensino e fornecer subsídios materiais aos estudantes. Em alguns casos promoveu-se ainda a adaptação para a realização de atividades práticas de forma remota, em outros elas foram temporariamente suspensas. Já os docentes e os discentes, apesar de terem percebido as debilidades do ERE no desenvolvimento de disciplinas e atividades práticas e de terem avaliado negativamente o rendimento da aprendizagem nesse processo, foram taxativos em confirmar a importância de sua implantação.

Considerando os resultados alcançados na pesquisa de campo, o processo de dominação da sociedade pelo capital espelhou a comunidade acadêmica estudada. A alternativa do ERE foi importante para as IES reafirmarem sua razão de existir, para a manutenção ou para a justificação socialmente aceitável dos contratos de trabalho dos professores e para não retardar a conclusão da formação profissional dos estudantes. A validação do ERE pela comunidade acadêmica, assim como a continuidade da prestação do serviço nessas condições, sugere que a aprendizagem não foi o elemento orientador desse processo. Indica, inclusive, que ele ocorreu e foi ratificado apesar das debilidades manifestadas internamente com relação a ela.

Dessa forma, a leitura de Santos (2020) sobre “a cruel pedagogia do vírus” orienta que a lógica do capitalismo liberal sujeita a sociedade à processos de crise que demandam a reorganização interna das forças que tensionam essa dinâmica. Essa reorganização é definida a partir de objetivos e através de métodos, que se ocupam de produzir como resultado a conciliação dos interesses dominantes e a sobrevivência da dinâmica capitalista. O ERE funcionou como um desses elementos de conciliação de interesses durante a crise originada pela pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. *A Formação do Arquiteto e a Universidade*. In: GOUVÊA, Luis Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; GOROVITZ, Matheus (Org.) [et. al.]. **Contribuição ao Ensino de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, v. 10, p. 83-92, ago-2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>>. Acesso em 26/11/2020.

ANDRADE, Daniel da Silva; GARCIA, Filipe Fonseca; ORDÓÑEZ, Jorge Villavisencio [et. al.]. **Os Desafios do Ensino Remoto em Arquitetura e Urbanismo pela Ótica do Professor: experiências em projeto**. In: XXXIX Seminário de Atualização de Práticas Docentes, 39, 2020, Anápolis. Anais... Anápolis: UniEvangélica, 2020, p. 143-148. Disponível em: <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5751/3206>>. Acesso em 29/11/2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação e Sociedade (*on-line*). Campinas, ano 23, n. 78, abr-2002, p. 117-142. Disponível em: <scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em 26/11/2020.

BOHRER, João; SANTOS, Leila; SILVA, Juliane [et. al.]. **O Acesso Remoto como Ferramenta de Ensino de Projeto nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo**. In: III Encontro Compartilhando Saberes, 3, 2019, Santa Maria. Anais... Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Joao-Bohrer_O-Acesso-Remoto...-1.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

BRAIDA, Frederico. **Panorama do ensino a distância de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**. In: Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo, 37, 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABEA, 2019, p. 400-412. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Frederico_Braida/publication/343837543_Panorama_d_o_ensino_a_distancia_de_Arquitetura_e_Urbanismo_no_Brasil/links/5f442505458515b7294caf0d/Panorama-do-ensino-a-distancia-de-Arquitetura-e-Urbanismo-no-Brasil.pdf>. Acesso em 27/11/2020.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 07 de Setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, seção 1, p. 15115, de 10/09/1920. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, p. 9219, de 04/06/1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Lei nº 452, de 05 de Julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União, seção 1, p. 14830, de 10/07/1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fixar as Diretrizes Curriculares e o Conteúdo Mínimo do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Portaria nº 1.770, de 21 de Dezembro de 1994. Diário Oficial da União, n. 243, seção 1, p. 20.346, de 23/12/1994. Disponível em:

<http://www.lex.com.br/doc_351157_PORTARIA_N_1770_DE_21_DE_DEZEMBRO_D>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27833, de 23/12/1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004. Diário Oficial da União, seção 1, p. 34, de 13/12/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em 27/11/2020.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Resolução nº 6, de 2 de Fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, seção 1, p. 36, de 03/02/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5649-rces06-06&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Resolução nº 2, de 17 de Junho de 2010. Diário Oficial da União, seção 1, p. 37-38, de 18/06/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Lei nº 12.378, de 31 de Dezembro de 2010. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo – CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs; e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, edição extra de 31/12/2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12378-31-dezembro-2010-609912-publicacaooriginal-131243-pl.html>>. Acesso em 27/11/2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 3, de 26/05/2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em 15/03/2020.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de Dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, edição 241, seção 1, p. 2-5, de 18/12/2017. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-235-de-15-de-dezembro-de-2017-1101286-1101286>>. Acesso em 26/11/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Trajetória e Estado da Arte da Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia – Vol X Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995**. [online]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1996. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15/03/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. [online]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de Dezembro de 2019. Diário Oficial da União, seção 1, edição 239, p. 131, de 11/12/2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br>. Acesso em 27/11/2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de Fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, edição 27, seção 1, p. 1, de 07/02/2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em 25/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia no Novo Coronavírus – COVID-19. Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, p. 39, de 18/03/2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 25/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC**. Disponível em: <<https://igeo.caubr.gov.br/publico/>>. Acesso em 14/01/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 25/01/2021.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>>. Acesso em 28/05/2021.

CARMO, Eduardo Hage; PENNA, GERSON, OLIVEIRA, Wanderson Kleber de. **Emergências de Saúde Pública: conceito, caracterização, preparação e resposta**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 22, n. 64, p. 19-32, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/27281>>. Acesso em 25/11/2020.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 31, nº 111, abr/jun 2010, p. 481-500. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em 14/01/2021.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAU/BR). **Manifestação do plenário do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil sobre ensino a distância em Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: 2017. Disponível em: <<https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/MANIFESTACAO-EAD.pdf>>. Acesso em 28/11/2020.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAU/BR). **Carta pela qualidade do ensino de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/3_Of.-106-2018-CAU-BR-MEC.pdf>. Acesso em 28/11/2020.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAU/BR). **Sistema de Inteligência Geográfica – IGEO**. Disponível em: <<https://igeo.caubr.gov.br/publico/>>. Acesso em 14/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE (CONASS). **Painel CONASS COVID-19**. Disponível em: <<http://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>>. Acesso em 25/01/2021.

COSTA, Vania Medianeira Flores; SCHAURICH, Andressa; STEFANAN, Aline [et. al]. Educação a Distância X Educação Presencial: como os alunos percebem as diferentes características. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ESUD 2014, 2014, p. 2088-2102. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126878.pdf>>. Acesso em: 26/11/2020.

FARIA, Adriano Antonio; SALVADORI, Angela. **A Educação a Distância e seu Movimento Histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, p. 15-22, jan-jun/2010. Disponível em: <[http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20\(1\).pdf](http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20(1).pdf)>. Acesso em: 26/11/2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em Revista. Curitiba, nº 28, jul/dez 2006, versão on-line. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em 15/03/2020.

FERREIRA, Clara Fontes; DIAS, Gustavo Nobre; FRANCISCON, Isabela Nunes [et. al.]. **Pandemias em um mundo globalizado: desafios para o acesso universal à saúde**. In: Simulação das Nações Unidas para Secundaristas – 2014, 13, 2014, Brasília. Anais. Brasília: SINUS, 2014, p. 386-414. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OMS.pdf>>. Acesso em 25/11/2020.

GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya. *A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e os seus primeiros tempos (1973-1985)*. In: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (Org.); MONTEIRO, Ana Maria Reis Goes; MARAGNO, Gogliardo Vieira [et al.]. **A Construção de um Novo Olhar sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da ABEA**. Brasília: ABEA, 2013.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE Barb et. al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Educause Review (*on-line*), mar-2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em 29/11/2020.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. *A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e as*

relações entre o ensino de Arquitetura e Urbanismo e a Habilitação Profissional no Brasil. In: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (Org.); MONTEIRO, Ana Maria Reis Goes; MARAGNO, Gogliardo Vieira [et al.]. **A Construção de um Novo Olhar sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da ABEA**. Brasília: ABEA, 2013.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. **Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos**. Perspectivas. São Paulo, vol. 42, jul/dez 2012, p. 161-192. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>>. Acesso em 14/01/2021.

MONTEIRO, Ana Maria Reis Goes. *A Atuação da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura na Consolidação de um Ensino de Arquitetura e Urbanismo de Qualidade*. In: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (Org.); MONTEIRO, Ana Maria Reis Goes; MARAGNO, Gogliardo Vieira [et al.]. **A Construção de um Novo Olhar sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da ABEA**. Brasília: ABEA, 2013.

RIBEIRO JUNIOR, Jayron Alves; PAIVA JUNIOR, Francisco Pessoa de; PALHETA, João Victor Batista [et. al]. **Arquitetura e Urbanismo e a Modalidade de Ensino a Distância (EAD)**. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). *As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020, p. 158-169. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/32606>>. Acesso em: 27/11/2020.

SALVATORI, Elena. **Arquitetura no Brasil: ensino e profissão**. *Arquitetura Revista*. São Leopoldo, vol. 4, nº 2, jul/dez 2008, p. 52-77.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Wilson Ribeiro dos. *A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e a Conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo em 1994: uma inflexão inovadora no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (1985-1994/95)*. In: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (Org.); MONTEIRO, Ana Maria Reis Goes; MARAGNO, Gogliardo Vieira [et al.]. **A Construção de um Novo Olhar sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da ABEA**. Brasília: ABEA, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Póesis Pedagógica*. Catalão, vol. 8, nº 2, ago/dez 2010, p. 4-17. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 14/01/2021.

SERGIPE. Boletim COVID-19. Disponível em: <<https://todoscontraocorona.net.br/>>. Acesso em 25/01/2021.

SERGIPE. Boletim COVID-19. Disponível em: <<https://todoscontraocorona.net.br/>>. Acesso em 11/05/2021.

SERGIPE. Decreto nº 40.560, de 16 de Março de 2020a. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, em razão da disseminação do vírus COVID-19 (novo coronavírus) e regulamenta as medidas para o enfrentamento da crise de saúde pública de importância internacional, nos termos da Lei (Federal) nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Diário Oficial do Estado de Sergipe, n. 28.395, p. 1, de 17/03/2020. Disponível em: <<https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3350/#e:3350>>. Acesso em 25/11/2020.

SERGIPE. Decreto nº 40.615, de 15 de Junho de 2020b. Reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual, institui o Sistema de Distanciamento Social Responsável – SDSR, para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo coronavírus – COVID-19, no âmbito do Estado de Sergipe, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Sergipe, n. 28.445, p. 1, de 16/06/2020. Disponível em: <<https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3484/#e:3484>>. Acesso em 14/01/2021.

SERGIPE. Decreto nº 40.699, de 19 de Outubro de 2020c. Homologa a Resolução nº 3, de 15 de outubro de 2020, do Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais – CTCAE, que dispõe sobre as atividades educacionais em Universidades, Faculdades, Escolas e Creches, públicas e privadas, previstas no Decreto nº 40.615, de 15 de junho de 2020, com redação dada pelo Decreto nº 40.652, de 27 de agosto de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Sergipe, n. 28.530, p. 1, de 20/10/2020. Disponível em: <<https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3687/#e:3687>>. Acesso em 14/01/2021.

SERGIPE. Decreto nº 40.729, de 3 de Dezembro de 2020d. Homologa a Resolução nº 6, de 03 de dezembro de 2020, do Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais – CTCAE, que dispõe sobre as atividades especiais de retomada econômica previstas no Decreto nº 40.615, de 15 de junho de 2020, com redação dada pelo Decreto nº 40.652, de 27 de agosto de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Sergipe, n. 28.561, p. 1, de 04/12/2020. Disponível em: <<https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3759/#e:3759>>. Acesso em 14/01/2021.

TAVARES, Maria Cecília Pereira. **Formação em Arquitetura e Urbanismo para o Século XXI: uma revisão necessária**. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo USP, São Carlos.

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Aracaju: Diretoria de Graduação, 2018.

VALCARCE, Pedro Raphael Azevedo. **A expansão da educação a distância na Arquitetura e Urbanismo**. Cadernos PROARQ, n. 31, p. 181-196, dez-2018 – versão eletrônica. Disponível em: <<http://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/public/docs/Proarq31%20ART%2009.pdf>>. Acesso em 27/11/2020.

VIDAL, Eloisa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância**. Fortaleza: RDS Editora, 2010.

VIDIGAL, Emerson José. **Ensino de Projeto Arquitetônico: um estudo sobre as práticas didáticas no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Paraná**. 2010. 330f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo USP, São Paulo.

WELLER, Daniel. **Processo de Regulamentação de Atividades de Educação a Distância**. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11, 2004, Salvador. Anais... Salvador: ABED, 2004, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/150-TC-D2.pdf>>. Acesso em: 27/11/2020.

WILDEROM, Mariana; ARANTES, Pedro Fiori. **Arquiteturas da distância: o que a pandemia pode revelar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo**. ArchDaily (*on-line*), 2020. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/944738/arquiteturas-da-distancia-o->

que-a-pandemia-pode-revelar-sobre-o-ensino-de-arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em 26/11/2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **International Health Regulations (2005)**. 2ª ed. Genebra: WHO Press, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)**. World Health Organization, 2020a. Disponível em: <[https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov))>. Acesso em 25/11/2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19**. World Health Organization, 2020b. Disponível em: <<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>. Acesso em 25/11/2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em 25/01/2021.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES DE CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO DE SERGIPE

- 1 Após o início da pandemia da COVID-19 houve interrupção das atividades acadêmicas no curso de Arquitetura e Urbanismo? Em caso positivo, por quanto tempo?
- 2 Quais aspectos foram considerados no planejamento para a implantação do ensino remoto emergencial no curso de Arquitetura e Urbanismo?
- 3 Quais foram os parâmetros utilizados para a escolha da plataforma para o ensino remoto emergencial? Qual plataforma foi escolhida?
- 4 A IES capacitou os professores para a utilização da plataforma ou em metodologias específicas para o ensino remoto emergencial? Em caso positivo, como ocorreu essa capacitação?
- 5 A proporção professor/estudante foi alterada no ensino remoto em relação ao ensino presencial? Em caso positivo, em que dimensão?
- 6 A IES possui programa de acompanhamento psicológico de professores e/ou estudantes? Em caso positivo, quais foram as principais demandas apresentadas?
- 7 A IES possui programa de assistência social e financeira a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?
- 8 Em que medida o projeto político pedagógico do curso demonstrou ser adequado ao ensino remoto? Quais os aspectos positivos e os negativos?
- 9 Como foi feita a adaptação das atividades práticas (laboratórios, visitas de campo, canteiro de obras, viagens acadêmicas) no ensino remoto?
- 10 Como estão sendo realizadas as disciplinas práticas, em especial as relacionadas às áreas de desenho e representação e de projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo? As orientações são individuais ou coletivas?
- 11 Houve continuidade, interrupção ou readequação nas atividades de pesquisa e extensão? Em caso de readequação, quais medidas foram adotadas?
- 12 Qual a proporção de atividades síncronas e assíncronas? Como foi estabelecida essa proporção e que aspectos foram considerados com essa finalidade?
- 13 Com relação aos estudantes, houve alguma demanda específica para os ingressantes (1º período) em relação aos demais? Quais as principais diferenças de percepção dos ingressantes em relação aos demais estudantes?
- 14 A IES utiliza alguma tecnologia de automatização, robotização ou inteligência artificial como instrumento pedagógico auxiliar de ensino remoto?

15 Como são mensurados (qualitativamente e quantitativamente) os desempenhos dos professores e dos estudantes no ensino remoto? Existe controle de presença, avaliação de participação ativa etc.?

16 Existe algum planejamento para recuperar o que não foi possível ser viabilizado pelo sistema de ensino remoto em atendimento ao que estabelece o projeto político pedagógico do curso? Em caso positivo, quais seriam as medidas adotadas?

17 Quais aspectos do ensino remoto podem ser considerados válidos e adequados ao projeto político pedagógico do curso para implementação no ensino presencial quando as atividades forem regularizadas?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar como voluntário da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso com tema O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E A PANDEMIA DA COVID-19: O CENÁRIO DE SERGIPE, desenvolvida pelo estudante Danilo Moraes Lôbo Pinheiro, matrícula 201410007581, do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Sergipe – Campus Laranjeiras, orientado pela Prof^a. Dr^a. Sarah Lúcia Alves França.

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem nenhum pagamento ou qualquer outro ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos da pesquisa e autorizo a utilização da minha entrevista, concedida no dia ____/____/____, gravada e transcrita, preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Caso eu tenha interesse, poderei solicitar cópia da transcrição da entrevista.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Aracaju/SE, ____/____/____.

APÊNDICE III

ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ARQUITETURA E URBANISMO DE SERGIPE

1 Área de Ensino

- Estudos Sociais e Urbanos e Teoria
- História da Arquitetura e Urbanismo
- Desenho, Representação
- Projetos de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo
- Tecnologias da Construção
- Conforto Ambiental

2 Os conteúdos foram abordados com mais objetividade em relação à abordagem presencial?

- Sim
- Não
- Indiferente

3 Com relação às disciplinas práticas, em especial as de projeto de Arquitetura e Urbanismo, as justificativas por parte do aluno e as orientações por parte dos professores foram mais assertivas em relação às exposições presenciais?

- Sim
- Não
- Indiferente

4 Os atrasos e as ausências em aulas síncronas foram reduzidos em relação às aulas presenciais?

- Sim
- Não
- Indiferente

5 A participação dos estudantes durante as aulas síncronas foi mais frequente?

- Sim
- Não
- Indiferente

6 A qualidade das atividades entregues tem sido melhor em relação às atividades orientadas e apresentadas presencialmente?

- Sim
- Não
- Indiferente

7 Quais ferramentas tecnológicas são utilizadas nas aulas síncronas em cada disciplina?

- Abrir campo para resposta

8 Houve capacitação sobre ferramentas tecnológicas e/ou metodologias para a adequação do ensino de Arquitetura e Urbanismo de forma remota?

- Sim
- Não
- Parcialmente

9 Qual área do conhecimento em Arquitetura e Urbanismo considera mais adequada ao ensino remoto?

- Estudos Sociais e Urbanos
- Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo
- Desenho, Representação
- Projetos de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo
- Tecnologias da Construção
- Conforto Ambiental

10 O ensino remoto na graduação de Arquitetura e Urbanismo é uma alternativa válida diante da necessidade de distanciamento social?

- Sim
- Não

11 O ensino remoto em Arquitetura e Urbanismo demonstrou ser mais confortável ou produtivo para o desempenho de suas atividades acadêmicas?

- Sim
- Não
- Indiferente

12 As adaptações das atividades práticas ao ensino remoto, tais como visita em campo,

canteiro de obras, viagens acadêmicas, podem ser consideradas satisfatórias?

- Sim
- Não
- Não houve adaptações. As atividades práticas foram suspensas.

13 A rotina domiciliar é adequada ao desempenho das atividades de ensino remoto em Arquitetura e Urbanismo?

- Sim
- Não
- Indiferente

14 O espaço físico domiciliar é adequado ao desempenho das atividades de ensino remoto em Arquitetura e Urbanismo?

- Sim
- Não
- Indiferente

APÊNDICE IV

ENTREVISTA COM ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO DE SERGIPE

1 Instituição de Ensino

- UNIT
- UFS
- AGES
- FANESE
- FASE
- IFS
- NASSAU

2 Período em curso

- Abrir campo para resposta

3 Os professores abordam conteúdos com mais objetividade em relação à abordagem presencial?

- Sim
- Não
- Indiferente

4 Com relação às disciplinas práticas, em especial as de projeto de Arquitetura e Urbanismo, as justificativas por parte do aluno e as orientações por parte dos professores foram mais assertivas em relação às exposições presenciais?

- Sim
- Não
- Indiferente

5 Seus atrasos e as ausências em aulas síncronas foram reduzidos em relação às aulas presenciais?

- Sim
- Não
- Indiferente

6 Você se sentiu mais estimulado em participar durante as aulas síncronas

comparativamente às aulas presenciais?

- Sim
- Não
- Indiferente

7 A qualidade das suas atividades entregues foi melhor em relação às atividades orientadas e apresentadas presencialmente?

- Sim
- Não
- Indiferente

8 Houve disponibilidade de recursos materiais e ou tecnológicos gratuitamente para a realização do ensino remoto por sua instituição?

- Sim
- Não

9 Com relação aos programas de assistência estudantil, houve disponibilização de assistência financeira durante a pandemia para suprir as necessidades do ensino remoto?

- Sim
- Não
- Não participo de programas de assistência estudantil

10 Seus recursos materiais e tecnológicos particulares e/ou a assistência financeira disponibilizada demonstraram ser adequados ao ensino remoto?

- Sim
- Não

11 A ferramenta tecnológica utilizada pela instituição para as aulas síncronas, assíncronas e o acompanhamento das atividades remotas podem ser classificadas como:

- Bons
- Regulares
- Ruins

12 As adaptações das atividades práticas ao ensino remoto, tais como visita em campo, canteiro de obras, viagens acadêmicas, podem ser consideradas satisfatórias?

- Sim
- Não
- Não houve adaptação. As atividades práticas foram suspensas.

13 Qual área do conhecimento em Arquitetura e Urbanismo considera mais adequada ao ensino remoto?

- Estudos Sociais e Urbanos
- Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo
- Desenho, Representação
- Projetos de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo
- Tecnologias da Construção
- Conforto Ambiental

14 O ensino remoto em Arquitetura e Urbanismo é uma alternativa válida diante da necessidade de distanciamento social?

- Sim
- Não

15 O ensino remoto em Arquitetura e Urbanismo demonstrou ser mais confortável ou produtivo para o desempenho de suas atividades acadêmicas?

- Sim
- Não
- Indiferente

16 A rotina domiciliar é adequada ao desempenho das atividades de ensino remoto em Arquitetura e Urbanismo?

- Sim
- Não
- Indiferente

17 O espaço físico domiciliar é adequado ao desempenho das atividades de ensino remoto?

- Sim
- Não
- Indiferente